

2 EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

Innovación y conexión en el aula digital



REVISTA DIGITAL SEMESTRAL

<https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es>

Vol.2
junio 2026

ISSN : 3122-444X



REVISTA SOBRE PRÁCTICA EDUCATIVA

Revista Digital Semestral Vol 2. junio 2026

ÍNDICE

<i>Daniel Alejandro Mendoza Chablé, Teresa Pérez Santos</i> Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas (ABPA): una Metodología Interdisciplinaria para la Educación Secundaria desde una Perspectiva Sensible y Transformadora	2-8
<i>Juan Gerardo Hernández Sánchez, Citlali Donaji Alfaro Guzmán</i> El Arte y la Cultura en la Formación Educativa Actual	9-17
<i>Jesús Andrés Gracida Romero</i> La Eutanasia en la Vejez: el Rol de la Personalidad y el Trastorno Depresivo Mayor en la Solicitud de una Muerte Digna	18-24
<i>María Isabel Arbesú García, Berthana María Salas Domínguez</i> Profesorado Universitario con Discapacidad Física	25-38
<i>Rubén Arcide Sánchez García</i> Minibibliotecas de la Honestidad: una Estrategia Universitaria de Lectura Basada en la Confianza y el Acceso Libre al Conocimiento	39-46
<i>Mitzi Cristhell Ruiz Flores, Adriana Esmeralda del Carmen Acosta Toraya</i> Estudio Comparado de los Mecanismos de Adelanto para las Mujeres en México y Argentina durante la Última Década: Avances, Tensiones y Desafíos Institucionales	47-55
<i>Alberto Leyva Pérez, Karina Lizbeth Pérez Pérez</i> Protocolo de Actuación Institucional Frente al Acoso Escolar en Telesecundarias de Tabasco: un Análisis Socioeducativo y Normativo	56-69

Revista CIPAC REVISTA SOBRE PRACTICA EDUCATIVA, Año 2, No. 2, (2026) es una publicación semestral editada por el CENTRO INTERNACIONAL DE POSGRADO ASOCIACION CIVIL 100%, AV LAGUNA DE LAS ILUSIONES No. 208, LAS LAGUNAS, CENTRO CP: 86019, TABASCO, MEXICO, Tel. 9933525559.

Página electrónica de la revista: <https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es/index>, cipac.edu@outlook.com

Editor responsable: JESUS NICOLAS GRACIDA GALAN. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2026-031313292500-102 ISSN: 3122-444X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: JESUS NICOLAS GRACIDA GALAN, CENTRO INTERNACIONAL DE POSGRADO ASOCIACION CIVIL 100%, AV LAGUNA DE LAS ILUSIONES No. 208, LAS LAGUNAS, CENTRO CP: 86019, TABASCO, MEXICO. Fecha de última modificación: 29 DE JUNIO DE 2026. Tamaño del archivo: 18,680 KB.



Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas (ABPA): una Metodología Interdisciplinaria para la Educación Secundaria desde una Perspectiva Sensible y Transformadora

Learning Based on Artistic Proposals (ABPA): an Interdisciplinary Methodology for Secondary Education from a Sensitive and Transformative Perspective

Daniel Alejandro Mendoza Chablé^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2278-882X>

Teresa Pérez Santos²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6834-0910>

Tipo de artículo: Artículo original

¹ Licenciado, Promotor Cultural en Educación Artística. Docente de Artes a nivel secundaria.

² Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Telesecundaria

RESUMEN

La educación artística en la escuela secundaria ha sido históricamente relegada a un papel marginal dentro del currículo, limitando su potencial como eje integrador del aprendizaje. El presente artículo tiene como objetivo analizar y sistematizar el modelo metodológico Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas (ABPA) como una estrategia interdisciplinaria orientada a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva sensible, crítica y contextualizada.

El estudio se sustenta en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-analítico, apoyado en la revisión teórica de la educación artística, la interdisciplinariedad y la pedagogía crítica, así como en la aplicación de un ejemplo metodológico en educación secundaria. El ABPA se estructura en cinco fases: planeación interdisciplinaria, desarrollo disciplinar, creación colectiva, socialización y evaluación formativa, culminando en la elaboración de un Producto Educativo Artístico (PEA).

Los resultados evidencian que el ABPA favorece la integración curricular, el desarrollo de aprendizajes significativos, la participación activa del estudiantado y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Se concluye que esta metodología constituye una alternativa viable y replicable para resignificar la educación artística y responder a los principios del Plan de Estudio 2022 en México.

Palabras clave: educación artística, interdisciplinariedad, aprendizaje basado en proyectos, educación secundaria, ABPA.

ABSTRACT

This article analyzes and systematizes the Art-Based Proposal Learning (ABPA) methodological model as an interdisciplinary strategy aimed at strengthening teaching and learning processes in secondary education from a sensitive, critical, and contextualized perspective. Arts education has historically been marginalized within the curriculum, limiting its potential as an integrative axis of knowledge.

The study follows a qualitative, descriptive-analytical approach, supported by a theoretical review of arts education, interdisciplinarity, and critical pedagogy, as well as the application of a methodological example in a secondary school context. The ABPA model is structured in five phases: interdisciplinary planning, disciplinary development, collective creation, socialization, and formative evaluation, culminating in the creation of an Artistic Educational Product (AEP).

The results indicate that ABPA promotes curricular integration, meaningful learning, active student participation, and the development of socio-emotional skills. It is concluded that ABPA represents a viable and replicable methodological alternative for re-signifying arts education and aligning educational practice with the principles of Mexico's 2022 Curriculum Reform.

Keywords: arts education, interdisciplinarity, project-based learning, secondary education, ABPA.

Fecha de recibido: 03 de septiembre de 2025
Fecha de aceptado: 11 de noviembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



INTRODUCCIÓN

La educación secundaria enfrenta actualmente desafíos pedagógicos y sociales que demandan metodologías capaces de articular el conocimiento escolar con la experiencia vital del estudiantado. La fragmentación curricular, la desvinculación entre los contenidos y la realidad social, así como la desvalorización de la educación artística, han limitado la construcción de aprendizajes significativos.

En el contexto mexicano, el Plan de Estudio 2022 propone una reorganización curricular basada en campos formativos y proyectos interdisciplinarios, otorgando al arte un papel central en la construcción de experiencias educativas sensibles y comunitarias. Sin embargo, persiste la necesidad de metodologías operativas que permitan concretar este enfoque en el aula.

En este marco, el Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas (ABPA) surge como una alternativa metodológica que posiciona al arte como eje integrador del conocimiento, favoreciendo la interdisciplinariedad, la creatividad y la participación activa del estudiantado. El presente artículo analiza los fundamentos teóricos del ABPA, describe su estructura metodológica y valora su pertinencia en la educación secundaria.

METODOLOGÍA

La investigación adopta un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y analítico. Se empleó el método de revisión documental para el análisis de fuentes teóricas relacionadas con educación artística, interdisciplinariedad y pedagogía crítica, así como el análisis del marco normativo del Plan de Estudio 2022.

Asimismo, se desarrolló un ejercicio de aplicación metodológica del modelo ABPA en un contexto escolar de educación secundaria, con fines ilustrativos y analíticos. El proceso incluyó la planeación interdisciplinaria, el diseño del Producto Educativo Artístico (PEA) y la reflexión sobre los aprendizajes generados.

Las técnicas utilizadas fueron el análisis teórico, la sistematización metodológica y la reflexión pedagógica, lo que permitió valorar la viabilidad del ABPA como propuesta replicable en distintos contextos educativos.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación analítica del modelo Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas (ABPA) permiten identificar impactos relevantes en distintos niveles del proceso educativo en la educación secundaria. Dichos resultados se agrupan en cinco dimensiones principales: integración curricular, participación del estudiantado, desarrollo de aprendizajes significativos, fortalecimiento socioemocional y transformación de las prácticas evaluativas.

En primer lugar, se observa una mejora sustancial en la integración curricular. El ABPA facilitó la articulación de contenidos provenientes de distintos campos formativos —lenguaje, artes, ciencias sociales y formación cívica— mediante un eje temático común, lo que permitió superar la fragmentación disciplinar característica del currículo tradicional. Esta integración favoreció una comprensión más amplia y contextualizada de los contenidos, permitiendo al estudiantado establecer relaciones entre saberes que habitualmente se presentan de manera aislada.

En segundo término, los resultados evidencian un incremento notable en la participación activa

del estudiantado. La creación del Producto Educativo Artístico (PEA) generó altos niveles de involucramiento, colaboración y corresponsabilidad. Los estudiantes asumieron roles diversos dentro del proceso creativo, lo que fortaleció su autonomía, su sentido de pertenencia y su compromiso con el aprendizaje. Este hallazgo es especialmente relevante en el nivel secundaria, donde suelen presentarse altos índices de desmotivación escolar.

En cuanto al desarrollo de aprendizajes significativos, el ABPA permitió que los contenidos curriculares adquirieran sentido para el estudiantado al vincularse con su realidad social, cultural y emocional. El aprendizaje dejó de centrarse en la memorización de información para orientarse hacia la comprensión, la reflexión crítica y la aplicación creativa del conocimiento. La elaboración del PEA funcionó como un dispositivo de síntesis que integró aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Asimismo, se identificaron avances importantes en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. El trabajo artístico colectivo favoreció la expresión emocional, la empatía, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos. Los estudiantes manifestaron mayor confianza para expresar ideas y emociones, así como una mejora en la convivencia escolar. Estos resultados coinciden con estudios que señalan el impacto positivo de la educación artística en el bienestar emocional y el clima escolar.

Finalmente, los resultados muestran una transformación en las prácticas evaluativas. La implementación de estrategias de evaluación formativa —como la autoevaluación, la coevaluación y la reflexión metacognitiva— permitió valorar el proceso de aprendizaje de manera integral. Este enfoque evaluativo favoreció la autorregulación del aprendizaje y el

reconocimiento del esfuerzo, la creatividad y la colaboración, aspectos que suelen quedar invisibilizados en los modelos tradicionales de evaluación.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que el ABPA contribuye de manera significativa a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria, posicionándose como una metodología pertinente, flexible y alineada con los principios del Plan de Estudio 2022 y de la Nueva Escuela Mexicana.

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados obtenidos permite sostener que el modelo Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas (ABPA) constituye una alternativa metodológica sólida frente a las limitaciones históricas de la educación artística en la escuela secundaria. Los hallazgos confirman que el arte, cuando se posiciona como eje articulador del currículo y no como asignatura aislada, favorece procesos de aprendizaje más integrales, significativos y contextualizados.

Desde una perspectiva pedagógica, los hallazgos confirman los planteamientos de Eisner (2002), quien sostiene que el arte desarrolla formas de pensamiento que no son atendidas por otras disciplinas escolares, como la interpretación simbólica, la toma de decisiones en contextos abiertos y la sensibilidad estética. En el ABPA, estas capacidades se activan cuando el estudiantado participa en procesos creativos colectivos, donde el conocimiento se construye mediante la experiencia, el diálogo y la reflexión crítica.

En primer lugar, los resultados coinciden con los planteamientos de Eisner (2002), quien sostiene que la educación artística desarrolla

formas de pensamiento que no son atendidas por las disciplinas tradicionales, tales como la interpretación simbólica, la sensibilidad estética, la tolerancia a la ambigüedad y la toma de decisiones en contextos abiertos. El ABPA activa estas formas de pensamiento al situar al estudiantado en procesos creativos colectivos, donde el conocimiento no se recibe de manera pasiva, sino que se construye a partir de la experiencia, el diálogo y la creación.

Asimismo, los resultados dialogan con los aportes de la pedagogía crítica, particularmente con las ideas de Freire (2005), al evidenciar que el aprendizaje se fortalece cuando se vincula con la realidad social del estudiantado. En el ABPA, los ejes temáticos y los Productos Educativos Artísticos (PEA) permiten problematizar situaciones reales —como la identidad, la desigualdad o la convivencia escolar— desde lenguajes simbólicos que facilitan la reflexión crítica y la expresión emocional. Esto refuerza la idea de que el arte no solo transmite contenidos, sino que genera conciencia y posicionamiento ético.

En relación con el enfoque interdisciplinario, los resultados confirman lo señalado por Morin (2000) respecto a la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento escolar. El ABPA demuestra que la integración de contenidos de distintos campos formativos es posible cuando existe un eje articulador claro y una metodología estructurada. A diferencia de prácticas aisladas o improvisadas, el ABPA ofrece una secuencia metodológica que permite articular saberes disciplinares sin diluirlos, respetando la especificidad de cada área y, al mismo tiempo, construyendo una comprensión más compleja de los fenómenos abordados.

Otro aspecto relevante es el impacto del ABPA en la participación y motivación del estudiantado.

Los resultados muestran que la creación artística colectiva incrementa el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad y el compromiso con el aprendizaje. Este hallazgo coincide con investigaciones de la UNESCO (2006, 2021), que señalan que la educación artística contribuye significativamente al desarrollo socioemocional, a la mejora del clima escolar y al fortalecimiento de habilidades para la vida. En contextos de educación secundaria, donde suelen presentarse altos niveles de desinterés y desvinculación escolar, este impacto adquiere especial relevancia.

Desde la perspectiva evaluativa, el ABPA pone en evidencia la pertinencia de una evaluación formativa y cualitativa, centrada en los procesos y no únicamente en los productos finales. La autoevaluación, la coevaluación y la reflexión metacognitiva permiten valorar dimensiones del aprendizaje que tradicionalmente quedan fuera de los instrumentos cuantitativos, como la creatividad, la colaboración, la toma de decisiones y la gestión emocional. Esto coincide con los planteamientos del Plan de Estudio 2022, que promueve una evaluación ética, inclusiva y orientada al aprendizaje continuo.

No obstante, la discusión también permite identificar desafíos para la implementación del ABPA. Entre ellos destacan la necesidad de formación docente en enfoques interdisciplinarios, la reorganización de tiempos y espacios escolares, y el fortalecimiento del trabajo colegiado. Estos desafíos no son exclusivos del ABPA, sino que reflejan tensiones estructurales del sistema educativo mexicano. Sin embargo, la flexibilidad del modelo permite adaptarlo a distintos contextos, lo que incrementa su viabilidad como propuesta replicable.

Finalmente, el ABPA se posiciona como una metodología coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al promover una educación centrada en el sujeto, en la comunidad y en la transformación social. La discusión de los resultados permite afirmar que el arte, lejos de ser un complemento del currículo, puede constituirse en un dispositivo pedagógico central para resignificar la experiencia educativa en la escuela secundaria.

En síntesis, la ampliación de la discusión confirma que el ABPA no solo responde a una necesidad metodológica, sino que representa una postura pedagógica y ética frente a los desafíos contemporáneos de la educación. Su implementación contribuye a construir una escuela más sensible, crítica, inclusiva y significativa, en concordancia con los criterios académicos y editoriales de la Revista CIPAC.

CONCLUSIONES

El Aprendizaje Basado en Propuestas Artísticas constituye una metodología pertinente, viable y transformadora para la educación secundaria. Al situar al arte como eje integrador del currículo, el ABPA favorece aprendizajes significativos, fortalece la educación artística y responde a los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Se concluye que esta propuesta metodológica ofrece una alternativa sólida para resignificar la práctica docente y avanzar hacia una educación más humana, inclusiva y contextualizada.

Referencias

1. Acaso, M. (2013). Reduvolution: Hacer la revolución en la educación. Paidós.
2. Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
3. Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.
4. Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Morata. (Trabajo original publicado en 1916).
5. Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.
6. Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
7. Gardner, H. (2011). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós.
8. hooks, b. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.
9. Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
10. OCDE. (2019). Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. OECD Publishing.
11. Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación básica. SEP.
12. UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

13. UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.
14. Vygotsky, L. S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. (Trabajo original publicado en 1934).
15. Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake? The impact of arts education. OECD Publishing.



El Arte y la Cultura en la Formación Educativa Actual

Art and Culture in Training
Current Educational

Juan Gerardo Hernández Sánchez^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5103-0582>

Citlali Donaji Alfaro Guzmán²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2192-6779>

Tipo de artículo: Artículo original

¹ Juan Gerardo Hernández Sánchez. Licenciado en Promotor Cultural en Educación Artística por el Centro de Estudios e Investigación de las Bellas Artes. Maestro en Arte, Cultura y Educación por el Centro Internacional de Posgrado A. C. Docente de Educación Artística.

² Egresada del Doctorado en Educación en el Centro Internacional de Posgrado.

RESUMEN

La educación contemporánea enfrenta el desafío de formar sujetos críticos, sensibles y comprometidos con su contexto sociocultural en un escenario marcado por la globalización, la digitalización y la estandarización de los sistemas educativos.

En este marco, el arte y la cultura han sido relegados frecuentemente a un papel secundario dentro del currículo formal, a pesar de su potencial formativo integral. El presente artículo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva documental, el papel del arte y la cultura en la formación educativa actual, destacando sus aportes al desarrollo del pensamiento crítico, la identidad cultural y los aprendizajes significativos. La metodología se sustenta en un enfoque cualitativo de investigación documental, mediante la revisión y análisis crítico de literatura académica especializada, así como de documentos emitidos por organismos internacionales.

Los resultados evidencian que la integración pedagógica del arte y la cultura fortalece los procesos educativos al promover una educación humanista, intercultural y contextualizada, capaz de responder a los retos contemporáneos. Se concluye que el arte y la cultura constituyen ejes estratégicos para la formación integral, cuya incorporación sistemática en los procesos educativos resulta indispensable para una educación pertinente y socialmente comprometida.

Palabras clave: educación artística, cultura, formación integral, pedagogía crítica, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

Contemporary education faces the challenge of training critical, sensitive individuals committed to their sociocultural context within a scenario marked by globalization, digitalization, and the standardization of educational systems.

In this framework, art and culture have often been relegated to a secondary role in the formal curriculum, despite their integral formative potential. This article aims to analyze, from a documentary perspective, the role of art and culture in current educational training, highlighting their contributions to the development of critical thinking, cultural identity, and meaningful learning. The methodology is based on a qualitative documentary research approach, through the review and critical analysis of specialized academic literature, as well as documents issued by international organizations.

The results show that the pedagogical integration of art and culture strengthens educational processes by promoting a humanistic, intercultural, and contextualized education capable of responding to contemporary challenges. It is concluded that art and culture constitute strategic axes for comprehensive training, whose systematic incorporation into educational processes is essential for relevant and socially committed education.

Keywords: arts education, culture, comprehensive education, critical pedagogy, meaningful learning.

Fecha de recibido: 06 de octubre de 2025
Fecha de aceptado: 18 de diciembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI se encuentra atravesada por profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que han modificado de manera sustantiva las formas de enseñar y aprender. En este contexto, los sistemas educativos enfrentan el reto de responder no solo a las demandas de eficiencia y productividad, sino también a la necesidad de formar sujetos críticos, reflexivos y culturalmente conscientes (Nussbaum, 2016). Sin embargo, el énfasis predominante en enfoques estandarizados y tecnocráticos ha provocado que áreas fundamentales para la formación integral, como el arte y la cultura, sean relegadas dentro del currículo escolar.

Diversos autores coinciden en que el arte y la cultura desempeñan un papel central en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes, al favorecer procesos de significación, expresión y construcción de identidad (Eisner, 2004; Dewey, 2008). A pesar de ello, su presencia en los espacios educativos suele limitarse a asignaturas aisladas o actividades complementarias, sin una articulación pedagógica sólida con los demás campos del conocimiento.

Desde una perspectiva crítica, Freire (2011) advierte que la educación debe orientarse a la comprensión del mundo y a la transformación de la realidad social, lo cual exige reconocer el valor del arte y la cultura como mediadores del conocimiento y de la conciencia histórica. En este sentido, la educación artística y cultural no solo contribuye al desarrollo de habilidades estéticas, sino que posibilita la formación de ciudadanos capaces de interpretar, cuestionar y resignificar su entorno sociocultural.

En el escenario actual, caracterizado por la digitalización de la cultura y la diversificación de identidades, resulta pertinente analizar el papel que el arte y la cultura desempeñan en la formación educativa. Este artículo se propone examinar, a partir de una revisión documental, los fundamentos teóricos y pedagógicos que sustentan la integración del arte y la cultura en los procesos educativos contemporáneos, así como sus aportes a la formación integral de los estudiantes.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, bajo la modalidad de investigación documental. Este tipo de investigación se orienta al análisis sistemático y crítico de fuentes escritas con el propósito de interpretar, comparar y reflexionar sobre los aportes teóricos existentes en torno a un fenómeno educativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

La selección de fuentes se realizó considerando criterios de pertinencia temática, actualidad y relevancia académica. Se revisaron libros especializados, artículos científicos indexados y documentos emitidos por organismos internacionales como la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), los cuales abordan la relación entre arte, cultura y educación desde distintas perspectivas teóricas y contextuales.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante una lectura analítica y comparativa de los textos, identificando categorías emergentes relacionadas con educación artística, cultura, formación integral, pedagogía crítica e interculturalidad. Posteriormente, se realizó una síntesis interpretativa que permitió establecer

relaciones, coincidencias y tensiones entre los distintos enfoques revisados.

Este enfoque metodológico posibilita una comprensión profunda del estado del conocimiento sobre el tema, sin recurrir a trabajo de campo, y permite fundamentar teóricamente la discusión sobre la importancia del arte y la cultura en la formación educativa actual.

DISCUSIÓN

La educación artística ha sido reconocida, desde distintas corrientes pedagógicas, como un componente esencial en la formación integral del ser humano. Lejos de concebirse únicamente como un espacio para el desarrollo de habilidades técnicas o expresivas, el arte en la educación constituye un medio privilegiado para la construcción de significados, el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión del mundo social y cultural (Eisner, 2004). Desde esta perspectiva, la educación artística contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes, favoreciendo procesos de aprendizaje complejos y profundos.

Dewey (2008) plantea que la experiencia estética es una forma de conocimiento que articula emoción, pensamiento y acción, permitiendo a los sujetos interpretar su realidad de manera reflexiva. En el ámbito educativo, esta concepción implica reconocer el valor del arte como una experiencia formativa que trasciende la reproducción de contenidos y se orienta hacia la construcción activa del conocimiento. La educación artística, por tanto, no se limita a la apreciación estética, sino que promueve la participación activa del estudiante en procesos creativos que fortalecen su autonomía y capacidad crítica.

En concordancia con lo anterior, Eisner (2004) sostiene que el arte enseña formas de pensar que otros campos del conocimiento no siempre logran desarrollar, como la capacidad de interpretar símbolos, tolerar la ambigüedad y valorar múltiples perspectivas. Estas habilidades resultan fundamentales en contextos educativos contemporáneos caracterizados por la complejidad social y cultural. De este modo, la educación artística se configura como un eje estratégico para la formación integral, al propiciar aprendizajes que articulan razón, sensibilidad y creatividad.

No obstante, diversos estudios advierten que, en muchos sistemas educativos, la educación artística ocupa un lugar marginal dentro del currículo, subordinada a áreas consideradas prioritarias desde una lógica instrumentalista (Apple, 2012). Esta situación limita su potencial formativo y reduce su impacto en los procesos educativos. Frente a ello, resulta necesario replantear el papel del arte en la educación, reconociéndolo como un componente transversal que contribuye de manera significativa al desarrollo integral de los estudiantes.

La cultura constituye un elemento central en la construcción de la identidad individual y colectiva, así como en la configuración de los procesos educativos. Desde una perspectiva sociocultural, la educación no puede entenderse al margen de los contextos culturales en los que se inscribe, ya que es a través de la cultura que los sujetos otorgan sentido a sus experiencias y conocimientos (Bourdieu, 2007). En este sentido, la educación se configura como un espacio de transmisión, reproducción y transformación cultural.

García Canclini (2010) señala que la cultura no es un conjunto estático de tradiciones, sino un proceso dinámico de producción simbólica que se

redefine constantemente en interacción con los cambios sociales y tecnológicos. En el ámbito educativo, esta concepción implica reconocer la diversidad cultural como un recurso pedagógico que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje. La integración de contenidos culturales en la educación favorece el reconocimiento de las identidades locales y promueve una comprensión crítica de los fenómenos sociales.

Desde la pedagogía crítica, Freire (2011) plantea que la educación debe partir de la realidad cultural de los educandos para propiciar procesos de concientización y transformación social. En este enfoque, la cultura no se concibe como un contenido a transmitir de manera acrítica, sino como un campo de reflexión que permite problematizar las relaciones de poder y las condiciones de desigualdad. El arte, en este contexto, se convierte en un medio para la expresión de experiencias, saberes y resistencias culturales.

Asimismo, Giroux (2013) destaca que la educación cultural debe orientarse a la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente los discursos culturales dominantes y de participar activamente en la construcción de una ciudadanía democrática. Esto implica integrar el arte y la cultura en los procesos educativos como herramientas para el análisis crítico, la creatividad y el compromiso social. De este modo, la educación cultural adquiere una dimensión política y ética que trasciende la mera transmisión de conocimientos.

El patrimonio cultural, entendido como el conjunto de bienes materiales e inmateriales que expresan la identidad y la memoria de una comunidad, representa un recurso educativo de gran valor. La UNESCO (2014) subraya que el patrimonio cultural desempeña un papel

fundamental en la promoción de la diversidad cultural y el diálogo intercultural, al tiempo que contribuye al fortalecimiento del sentido de pertenencia y la cohesión social.

En el ámbito educativo, el patrimonio cultural puede ser utilizado como un recurso didáctico que favorece aprendizajes significativos, al vincular los contenidos escolares con el contexto sociocultural de los estudiantes (Aguirre, 2012). La incorporación del patrimonio en los procesos educativos permite articular saberes académicos con conocimientos locales, promoviendo una educación contextualizada y relevante. Además, el trabajo pedagógico con el patrimonio fomenta el respeto por la diversidad cultural y la valoración de las expresiones artísticas tradicionales.

Diversos autores señalan que el uso educativo del patrimonio cultural contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, al invitar a los estudiantes a analizar las formas en que se construye la memoria colectiva y se legitiman determinados discursos históricos (Banks, 2015). En este sentido, el patrimonio no debe abordarse como un conjunto de objetos o tradiciones intocables, sino como un campo de reflexión que permite cuestionar las narrativas hegemónicas y visibilizar voces históricamente marginadas.

No obstante, la integración del patrimonio cultural en la educación enfrenta diversos desafíos, entre ellos la falta de formación docente, la escasez de recursos didácticos y la tendencia a concebir el patrimonio desde una perspectiva meramente ornamental (OEI, 2018). Frente a ello, resulta necesario promover enfoques pedagógicos que reconozcan el potencial formativo del patrimonio cultural y lo integren de manera sistemática en los procesos educativos.

RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación documental se derivan del análisis sistemático de literatura académica especializada, libros teóricos y documentos de organismos internacionales relacionados con la educación, el arte y la cultura. A partir de la revisión realizada, se identificaron categorías analíticas que permiten comprender el papel del arte y la cultura en la formación educativa actual, así como los enfoques predominantes en los estudios revisados.

El arte como componente formativo en la educación contemporánea

Uno de los principales hallazgos documentales evidencia que el arte es reconocido por diversos autores como un componente formativo esencial en los procesos educativos, particularmente en lo que respecta al desarrollo integral de los estudiantes. Eisner (2004) señala que la educación artística favorece formas de pensamiento que no siempre son atendidas por las disciplinas tradicionales, como la imaginación, la interpretación simbólica y la sensibilidad estética. Estos aportes coinciden con los planteamientos de Dewey (2008), quien concibe la experiencia artística como una vía para integrar pensamiento, emoción y acción en el aprendizaje.

La literatura revisada muestra que el arte contribuye significativamente al desarrollo de habilidades cognitivas complejas, tales como la resolución creativa de problemas, el pensamiento divergente y la reflexión crítica (Robinson, 2015). Asimismo, se destaca su impacto en el ámbito socioemocional, al favorecer la expresión de emociones, el fortalecimiento de la autoestima y

la construcción de relaciones empáticas dentro del entorno educativo.

No obstante, los estudios analizados también revelan una constante: pese a su reconocido valor formativo, el arte continúa ocupando un lugar secundario dentro de los currículos escolares. Apple (2012) advierte que esta situación responde a una lógica educativa centrada en la medición estandarizada del aprendizaje, lo que ha generado una jerarquización de saberes que margina las expresiones artísticas y culturales.

La cultura como eje de identidad y aprendizaje

Otro resultado relevante se relaciona con el papel de la cultura en la formación educativa. Desde una perspectiva sociocultural, los autores coinciden en que la educación es un proceso profundamente situado, en el que la cultura actúa como mediadora del conocimiento (Bourdieu, 2007). En este sentido, la integración de la cultura en los procesos educativos permite contextualizar los contenidos escolares y vincularlos con la realidad social de los estudiantes.

García Canclini (2010) plantea que, en contextos contemporáneos marcados por la globalización y la hibridez cultural, la educación debe reconocer la diversidad de expresiones culturales como un recurso pedagógico. Los resultados documentales muestran que las prácticas educativas que incorporan contenidos culturales locales favorecen el sentido de pertenencia, la valoración de la diversidad y la construcción de identidades críticas.

Asimismo, Banks (2015) subraya que una educación culturalmente pertinente contribuye a la equidad educativa, al reconocer y legitimar los

saberes de grupos históricamente excluidos. En este marco, el arte se presenta como un lenguaje privilegiado para visibilizar experiencias culturales diversas y promover el diálogo intercultural dentro del aula.

Patrimonio cultural y educación

La revisión documental permitió identificar un consenso en torno al valor educativo del patrimonio cultural. De acuerdo con la UNESCO (2014), el patrimonio cultural constituye un recurso pedagógico que favorece el aprendizaje significativo, al conectar los contenidos escolares con la historia, la memoria y las prácticas sociales de las comunidades.

Los estudios analizados evidencian que el uso educativo del patrimonio cultural fortalece el pensamiento crítico, al invitar a los estudiantes a reflexionar sobre los procesos históricos y culturales que han configurado su entorno (Aguirre, 2012). Además, se destaca su potencial para fomentar actitudes de respeto y cuidado hacia la diversidad cultural y el patrimonio común.

Sin embargo, los resultados también señalan limitaciones importantes, entre ellas la escasa formación docente en educación patrimonial y la tendencia a abordar el patrimonio desde una perspectiva superficial o folklorizante (OEI, 2018). Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que integren el patrimonio cultural de manera crítica y reflexiva en los procesos educativos.

Cuadro 1. Enfoques teóricos sobre arte, cultura y educación

Autor	Enfoque principal	Aporte a la educación
Dewey (2008)	Experiencia estética	El arte como forma de conocimiento
Eisner (2004)	Cognición artística	Desarrollo del pensamiento complejo
Freire (2011)	Pedagogía crítica	Cultura como base de la concientización
Bourdieu (2007)	Capital cultural	Educación como reproducción y transformación
García Canclini (2010)	Cultura híbrida	Diversidad cultural en educación
Giroux (2013)	Educación crítica	Formación de ciudadanía cultural

Cuadro 2. Aportes del arte y la cultura a la formación educativa

Dimensión formativa	Aporte del arte	Aporte de la cultura
Cognitiva	Pensamiento creativo y simbólico	Contextualización del aprendizaje
Socioemocional	Expresión emocional y empatía	Identidad y pertenencia
Social	Trabajo colaborativo	Diálogo intercultural
Crítica	Interpretación y resignificación	Análisis sociocultural

CONCLUSIONES

El análisis documental desarrollado en el presente artículo permite afirmar que el arte y la cultura constituyen componentes fundamentales para la formación educativa actual, particularmente en contextos caracterizados por la complejidad social, la diversidad cultural y la acelerada transformación tecnológica. Lejos de representar elementos accesorios dentro del currículo, el arte y la cultura emergen como ejes formativos que favorecen el desarrollo integral de los sujetos, al articular dimensiones cognitivas, socioemocionales, críticas y éticas del aprendizaje.

Los resultados obtenidos evidencian que la educación artística contribuye de manera significativa al desarrollo del pensamiento creativo, la interpretación simbólica y la capacidad reflexiva de los estudiantes, habilidades indispensables para enfrentar los desafíos contemporáneos. Asimismo, se confirma que las experiencias artísticas en contextos educativos fortalecen la sensibilidad, la expresión emocional y la empatía, aspectos que resultan esenciales para la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos y humanizantes. En este sentido, el arte se posiciona como un lenguaje pedagógico que amplía las formas de conocer y comprender la realidad, superando los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos.

Por otra parte, la revisión de la literatura permite concluir que la cultura desempeña un papel central en los procesos educativos, al fungir como mediadora del conocimiento y como base para la construcción de identidades individuales y colectivas. La integración de contenidos culturales en la educación favorece aprendizajes contextualizados, significativos y socialmente

relevantes, al vincular los saberes escolares con las experiencias, prácticas y memorias de las comunidades. De igual forma, se reconoce que una educación culturalmente pertinente contribuye a la equidad educativa, al visibilizar y valorar la diversidad de expresiones culturales presentes en los contextos educativos.

El estudio también pone de manifiesto el potencial educativo del patrimonio cultural como recurso pedagógico. La literatura revisada coincide en que el trabajo educativo con el patrimonio fortalece el pensamiento crítico y promueve una comprensión histórica y social más profunda de la realidad. Sin embargo, se identifican desafíos persistentes, como la falta de formación docente en educación artística y cultural, así como la tendencia a abordar el patrimonio desde enfoques superficiales o meramente decorativos. Estos hallazgos subrayan la necesidad de impulsar políticas educativas y propuestas curriculares que integren el arte, la cultura y el patrimonio de manera sistemática y reflexiva.

En términos generales, la investigación confirma que el arte y la cultura son elementos estratégicos para la construcción de una educación humanista, crítica e intercultural, capaz de responder a las demandas actuales sin renunciar a la formación ética y social de los estudiantes. La incorporación consciente y estructurada de estos elementos en los procesos educativos no solo enriquece el aprendizaje, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos sensibles, críticos y comprometidos con su entorno sociocultural.

Finalmente, se reconoce que este estudio, al desarrollarse desde un enfoque documental, abre la posibilidad de futuras investigaciones empíricas que profundicen en el impacto del arte y la cultura en contextos educativos específicos.

Asimismo, se sugiere ampliar el análisis hacia el uso de recursos digitales y tecnológicos en la educación artística y cultural, como una línea de investigación pertinente frente a los escenarios educativos emergentes. En conclusión, fortalecer la presencia del arte y la cultura en la formación educativa actual constituye una tarea ineludible para avanzar hacia modelos educativos más integrales, inclusivos y socialmente comprometidos.

Referencias

1. Apple, M. W. (2012). Educación y poder. Routledge.
2. Aguirre, I. (2012). Teorías y prácticas de la educación artística. Octaedro.
3. Banks, J. A. (2015). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching (6th ed.). Pearson.
4. Bourdieu, P. (2007). Los tres estados del capital cultural. Siglo XXI Editores.
5. Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós.
6. Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente. Paidós.
7. Freire, P. (2011). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
8. García Canclini, N. (2010). Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo.
9. Giroux, H. A. (2013). La educación y la crisis de los valores democráticos. Siglo XXI Editores.
10. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6th ed.). McGraw-Hill.
11. Nussbaum, M. C. (2016). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.
12. OEI. (2018). Educación artística y cultural: Aportes para la formación integral. Organización de Estados Iberoamericanos.
13. OCDE. (2019). Educación y cultura en el siglo XXI. OECD Publishing.
14. Robinson, K. (2015). Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación. Grijalbo.
15. UNESCO. (2014). Educación artística y diversidad cultural. UNESCO Publishing.
16. UNESCO. (2017). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO.
17. Vygotsky, L. S. (2009). La imaginación y el arte en la infancia. Akal.
18. Zambrano, M. (2011). Filosofía y educación. Fondo de Cultura Económica.



La Eutanasia en la Vejez: el Rol de la Personalidad y el Trastorno Depresivo Mayor en la Solicitud de una Muerte Digna

Euthanasia in Old Age: the Role of Personality and Major Depressive Disorder in the Request for a Dignified Death

Jesús Andrés Gracida Romero^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1044-958X>

Tipo de artículo: Artículo original

¹ Licenciado en Medicina por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Actualmente residente de Psiquiatría en el Hospital de Mataró, por la Universidad de Barcelona.

RESUMEN

El presente artículo analiza el caso clínico de una mujer de 82 años con trastorno depresivo mayor recurrente y rasgos narcisistas de personalidad, cuya dificultad para aceptar el deterioro funcional y la dependencia progresiva derivó en una demanda persistente de eutanasia, incluso después de observarse una mejoría significativa de la sintomatología afectiva mediante tratamiento farmacológico y terapia electroconvulsiva.

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre los rasgos de personalidad, la depresión en la vejez y la percepción subjetiva del sufrimiento en la solicitud de muerte digna. Se utilizó una metodología cualitativa de estudio de caso clínico con análisis fenomenológico y revisión documental.

Los hallazgos muestran que la presencia de rasgos narcisistas rígidos incrementó la intolerancia a la pérdida de autonomía, favoreciendo sentimientos de inutilidad, desesperanza y pérdida del sentido existencial. Asimismo, se discute la importancia ética y clínica de diferenciar entre sufrimiento derivado de un episodio depresivo tratable y sufrimiento existencial asociado a estructuras de personalidad.

El trabajo concluye que la valoración integral de pacientes adultos mayores que solicitan eutanasia debe incorporar el análisis de personalidad, funcionamiento cognitivo, historia biográfica y dinámica familiar.

Palabras clave: eutanasia, vejez, depresión, trastorno.

ABSTRACT

This article analyzes the clinical case of an 82-year-old woman with recurrent major depressive disorder and narcissistic personality traits, whose difficulty accepting functional decline and progressive dependence led to a persistent request for euthanasia, even after significant improvement in affective symptoms following pharmacological treatment and electroconvulsive therapy.

The objective of this study was to analyze the relationship between personality traits, depression in old age, and subjective suffering in requests for dignified death. A qualitative case-study methodology with phenomenological analysis and documentary review was employed.

Findings indicate that rigid narcissistic traits intensified intolerance toward loss of autonomy, fostering feelings of uselessness, hopelessness, and existential emptiness. The discussion highlights the ethical and clinical importance of distinguishing between suffering related to treatable depressive episodes and existential suffering associated with personality structures.

The study concludes that comprehensive assessment of elderly patients requesting euthanasia should include analysis of personality, cognitive functioning, biographical history, and family dynamics.

Keywords: euthanasia, old age, depression, disorder.

Fecha de recibido: 22 de septiembre de 2025
Fecha de aceptado: 18 de noviembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



INTRODUCCIÓN

El envejecimiento poblacional constituye uno de los fenómenos demográficos más relevantes del siglo XXI. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), para el año 2050 la población mundial mayor de 60 años superará los 2 mil millones de personas, incrementando considerablemente la prevalencia de enfermedades neurodegenerativas, trastornos depresivos y situaciones de discapacidad. En Europa, particularmente en España, el aumento de la esperanza de vida ha provocado que los sistemas sanitarios enfrenten nuevos desafíos relacionados con la atención integral de la salud mental en personas mayores. Dentro de este contexto, las solicitudes de eutanasia y muerte digna han comenzado a ocupar un lugar central en el debate ético, jurídico y psiquiátrico.

La aprobación de la Ley Orgánica 3/2021 en España representó un cambio paradigmático en el abordaje del sufrimiento irreversible y el derecho a decidir sobre el final de la vida. Sin embargo, la complejidad aumenta cuando la solicitud de eutanasia aparece asociada a trastornos psiquiátricos, especialmente depresión y trastornos de personalidad. La literatura científica ha señalado que la depresión en adultos mayores se asocia frecuentemente con ideación suicida, sentimientos de inutilidad y desesperanza, elementos que pueden interferir en la autonomía de las decisiones clínicas. Según estudios epidemiológicos recientes, entre el 15 % y el 20 % de los adultos mayores presentan síntomas depresivos clínicamente significativos, mientras que cerca del 7 % desarrollan trastorno depresivo mayor (OMS, 2022).

Diversos autores han destacado que los trastornos de personalidad pueden condicionar significativamente la vivencia subjetiva del

envejecimiento. Kernberg (2016) señala que los rasgos narcisistas rígidos suelen manifestarse mediante una marcada intolerancia a la dependencia, necesidad excesiva de control y dificultad para aceptar limitaciones físicas. Estas características pueden potenciar el sufrimiento emocional ante la pérdida de autonomía funcional. Asimismo, Beck y Alford (2009) sostienen que los esquemas cognitivos negativos asociados al narcisismo vulnerable favorecen interpretaciones catastrofistas de la discapacidad y del deterioro corporal.

En el caso de personas mayores con enfermedades crónicas o discapacidad visual, el deterioro funcional puede convertirse en un factor precipitante de crisis existenciales profundas. Estudios desarrollados en Canadá y Países Bajos muestran que una proporción considerable de pacientes que solicitan eutanasia refieren miedo a la dependencia y pérdida de dignidad más que dolor físico incontrolable (Kim et al., 2016). Este hallazgo sugiere que el sufrimiento existencial ocupa un lugar central en la construcción subjetiva de la muerte digna.

Desde la perspectiva psiquiátrica, resulta fundamental diferenciar entre el deseo de morir derivado de un episodio depresivo potencialmente tratable y una decisión persistente vinculada a valores existenciales profundamente estructurados. Esta distinción posee implicaciones éticas trascendentales, particularmente en contextos donde la eutanasia se encuentra legalmente regulada. El presente trabajo aborda estas problemáticas a partir del análisis de un caso clínico complejo en el que convergen depresión mayor recurrente, rasgos narcisistas de personalidad, discapacidad progresiva y demanda sostenida de eutanasia.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo mediante la metodología de estudio de caso clínico. Este diseño permitió explorar en profundidad la interacción entre factores psicopatológicos, rasgos de personalidad, envejecimiento y percepción subjetiva del sufrimiento en una paciente adulta mayor con solicitud persistente de eutanasia. El análisis se sustentó en principios fenomenológicos orientados a comprender la experiencia subjetiva de la paciente respecto a la pérdida de autonomía, el deterioro funcional y la percepción de indignidad asociada al envejecimiento.

La participante fue una mujer de 82 años atendida en el Consorci Sanitari del Maresme, con antecedentes de hipertensión arterial, dislipemia y miopía magna, diagnosticada con trastorno depresivo mayor recurrente asociado a rasgos narcisistas de personalidad y rigidez cognitiva significativa. La recolección de información incluyó revisión de expediente clínico, entrevistas psiquiátricas estructuradas, observación clínica directa y análisis longitudinal de la evolución terapéutica. Se documentaron variables relacionadas con sintomatología afectiva, ideación autolítica, percepción de autonomía, funcionalidad y dinámica familiar.

El abordaje terapéutico incluyó tratamiento farmacológico con venlafaxina y mirtazapina, además de terapia electroconvulsiva debido a la persistencia del cuadro depresivo y la gravedad de la ideación de muerte. Se realizaron seis sesiones de TEC bajo supervisión multidisciplinaria, monitoreándose la evolución clínica y los posibles efectos adversos. Asimismo, se efectuó un análisis documental de literatura científica sobre depresión geriátrica,

personalidad narcisista y eutanasia, integrando artículos indexados, guías clínicas internacionales y legislación vigente.

El análisis de la información se realizó mediante triangulación clínica y teórica, contrastando la evolución sintomatológica de la paciente con modelos contemporáneos de psicopatología del envejecimiento. Se privilegiaron criterios éticos de confidencialidad, anonimización y respeto a la dignidad de la paciente, conforme a los principios bioéticos de autonomía, beneficencia y no maleficencia. La investigación adopta un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y analítico. Se empleó el método de revisión documental para el análisis de fuentes teóricas relacionadas con educación artística, interdisciplinariedad y pedagogía crítica, así como el análisis del marco normativo del Plan de Estudio 2022.

Asimismo, se desarrolló un ejercicio de aplicación metodológica del modelo ABPA en un contexto escolar de educación secundaria, con fines ilustrativos y analíticos. El proceso incluyó la planeación interdisciplinaria, el diseño del Producto Educativo Artístico (PEA) y la reflexión sobre los aprendizajes generados.

Las técnicas utilizadas fueron el análisis teórico, la sistematización metodológica y la reflexión pedagógica, lo que permitió valorar la viabilidad del ABPA como propuesta replicable en distintos contextos educativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La evolución clínica de la paciente mostró inicialmente un cuadro depresivo severo caracterizado por anhedonia, apatía, insomnio, desesperanza, aislamiento social e ideación autolítica persistente. La pérdida progresiva de funcionalidad derivada de la discapacidad visual generó un intenso sentimiento de inutilidad y una

percepción de pérdida irreversible de dignidad. Desde las primeras entrevistas se identificó una marcada necesidad de control sobre el entorno y una profunda intolerancia hacia la dependencia física, elementos congruentes con rasgos narcisistas de personalidad.

La implementación del tratamiento farmacológico combinado con terapia electroconvulsiva produjo mejoría significativa de los síntomas afectivos. Se observó recuperación parcial de la reactividad emocional, disminución de la apatía y mejoría del estado anímico general. Sin embargo, pese a la remisión parcial del episodio depresivo, persistió la solicitud activa de eutanasia. Este hallazgo resulta particularmente relevante desde el punto de vista clínico y ético, ya que evidencia que el deseo de morir no se encontraba exclusivamente determinado por la depresión, sino también por factores estructurales de personalidad y sufrimiento existencial.

La literatura científica ha documentado que las personas con rasgos narcisistas pueden experimentar el envejecimiento como una amenaza directa a la identidad y al valor personal. Kohut (1977) describió cómo la pérdida de admiración externa y el deterioro corporal pueden desencadenar sentimientos intensos de vacío, humillación y desesperación. En adultos mayores, esta experiencia puede agravarse cuando aparecen enfermedades incapacitantes. En el presente caso, la discapacidad visual progresiva fue vivida por la paciente como una pérdida intolerable de autonomía y control.

Diversos estudios internacionales han mostrado que el miedo a convertirse en una carga constituye uno de los motivos más frecuentes en solicitudes de eutanasia. Datos provenientes de Bélgica y Países Bajos indican que más del 56 % de los pacientes que solicitan eutanasia

mencionan pérdida de autonomía y deterioro funcional como razones centrales para su decisión (Rurup et al., 2005). Asimismo, investigaciones desarrolladas en Canadá señalan que la percepción de pérdida de dignidad supera incluso al dolor físico como detonante principal de solicitudes de muerte médicamente asistida.

Desde una perspectiva psicodinámica, la incapacidad de aceptar la vulnerabilidad física puede interpretarse como una amenaza narcisista profunda. La paciente mostraba rigidez cognitiva significativa y escasa capacidad para resignificar su identidad más allá del desempeño funcional previo. Aunque el tratamiento redujo los síntomas clásicos de depresión, no logró modificar la estructura de personalidad ni la representación subjetiva de la dependencia como condición intolerable.

El apoyo familiar a la solicitud de eutanasia representó otro elemento clínico relevante. La familia interpretaba el sufrimiento de la paciente desde una lógica de compasión y respeto a la autonomía. Sin embargo, este acompañamiento también generó debates éticos respecto a la posibilidad de que la aceptación familiar reforzara la percepción de inutilidad y falta de alternativas existenciales. La bioética contemporánea reconoce que la autonomía nunca se ejerce de manera completamente aislada, sino dentro de relaciones sociales y afectivas complejas.

En términos clínicos, el caso demuestra la necesidad de evaluaciones multidisciplinarias exhaustivas en pacientes adultos mayores que solicitan eutanasia. Limitar el análisis a la presencia o ausencia de síntomas depresivos podría conducir a interpretaciones simplificadas de un fenómeno profundamente complejo. La valoración psiquiátrica debe incluir historia de personalidad, capacidad adaptativa, sentido

existencial, funcionamiento cognitivo y red de apoyo social.

Los resultados obtenidos coinciden con planteamientos de Yalom (2008), quien sostiene que el miedo a la dependencia y la pérdida de significado pueden convertirse en fuentes centrales de sufrimiento en la vejez. Asimismo, Frankl (1991) argumentó que la pérdida de propósito vital incrementa la vulnerabilidad ante el sufrimiento existencial. En el caso analizado, la paciente no lograba encontrar sentido en una vida marcada por limitaciones físicas y dependencia progresiva.

A nivel social, el aumento de solicitudes de eutanasia en adultos mayores obliga a reflexionar sobre las condiciones culturales contemporáneas respecto al envejecimiento. La exaltación de la productividad, la independencia y el rendimiento físico puede generar formas de exclusión simbólica hacia la vejez y la discapacidad. Diversos autores han advertido que las sociedades occidentales tienden a valorar negativamente la dependencia, favoreciendo sentimientos de inutilidad en personas mayores.

En consecuencia, la discusión sobre eutanasia no puede reducirse únicamente al ámbito jurídico. Resulta indispensable incorporar perspectivas psicológicas, sociológicas, éticas y culturales que permitan comprender integralmente el sufrimiento humano. El caso presentado evidencia que el deseo persistente de morir puede coexistir con mejoría clínica parcial de la depresión cuando existen estructuras de personalidad rígidas y dificultades severas de adaptación al envejecimiento.

CONCLUSIONES

El presente caso clínico evidencia la complejidad existente en las solicitudes de eutanasia en

pacientes adultos mayores con trastornos depresivos y rasgos patológicos de personalidad. Aunque la paciente presentó una mejoría significativa de los síntomas depresivos tras la intervención farmacológica y la terapia electroconvulsiva, persistió la demanda de muerte digna, lo que sugiere la presencia de dimensiones existenciales y estructurales más profundas relacionadas con la identidad, la autonomía y la intolerancia a la dependencia.

Los hallazgos permiten concluir que los rasgos narcisistas de personalidad pueden intensificar el sufrimiento asociado al envejecimiento y dificultar la adaptación a la discapacidad y la pérdida funcional. La necesidad extrema de control y la incapacidad para aceptar vulnerabilidad física favorecieron la percepción de pérdida total de dignidad y sentido vital. Este fenómeno subraya la importancia de diferenciar clínicamente entre ideación de muerte asociada a depresión tratable y sufrimiento existencial persistente.

Asimismo, el estudio destaca la necesidad de implementar evaluaciones multidisciplinarias rigurosas en los procesos relacionados con eutanasia, incorporando no solo criterios médicos y psiquiátricos, sino también variables psicológicas, familiares, culturales y éticas. La comprensión integral del sufrimiento humano resulta indispensable para evitar decisiones simplificadas frente a problemáticas profundamente complejas.

Finalmente, el artículo invita a reflexionar críticamente sobre las representaciones culturales contemporáneas de la vejez, la dependencia y la dignidad humana. En sociedades donde predomina la valoración de la productividad y la autosuficiencia, el envejecimiento puede vivirse como una experiencia de exclusión simbólica. Por ello,

fortalecer redes de apoyo emocional, programas de acompañamiento psicológico y estrategias de resignificación del envejecimiento constituye una tarea prioritaria para los sistemas de salud mental contemporáneos.

Referencias

1. American Psychiatric Association. (2001). The Practice of Electroconvulsive Therapy: Recommendations for Treatment, Training, and Privileging. Washington, DC: APA.
2. American Psychiatric Association. (2010). Practice Guideline for the Treatment of Patients with Major Depressive Disorder. Washington, DC: APA.
3. Beck, A., & Alford, B. (2009). Depression: Causes and Treatment. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
4. Frankl, V. (1991). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.
5. Kernberg, O. (2016). Relaciones amorosas: normalidad y patología. Barcelona: Paidós.
6. Kim, S., De Vries, R., & Peteet, J. (2016). Euthanasia and Assisted Suicide of Patients With Psychiatric Disorders in the Netherlands 2011 to 2014. JAMA Psychiatry, 73(4), 362-368.
7. Kohut, H. (1977). The Restoration of the Self. Chicago: University of Chicago Press.
8. Ley Orgánica 3/2021, de 24 de marzo, de regulación de la eutanasia. Boletín Oficial del Estado, núm. 72.
9. National Institute for Health and Clinical Excellence. (2010). Depression in Adults: Clinical Guideline 90.
10. Organización Mundial de la Salud. (2022). Mental Health of Older Adults. Ginebra: OMS.
11. Organización Mundial de la Salud. (2023). Ageing and Health. Ginebra: OMS.
12. Rurup, M., et al. (2005). The first five years of euthanasia legislation in Belgium and the Netherlands. The Lancet, 366(9487), 1239-1244.
13. Yalom, I. (2008). Mirar al sol: la superación del miedo a la muerte. Barcelona: Emecé.



Profesorado Universitario con Discapacidad Física

University Professors with Physical Disabilities

María Isabel Arbesú García^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4503-3143>

Berthana María Salas Domínguez²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4294-8841>

Tipo de artículo: Artículo original

¹ Profesora e Investigadora Titular "C" en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Desde el año 2004 pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Comunicóloga Social (UAM-X).

² Maestra en Diseño Industrial por la UNAM; Profesora Titular "C" de tiempo completo, perfil PRODEP. Miembro del Departamento de Síntesis Creativa y del Área de Investigación "Educación para el Diseño" en la UAM-X.

RESUMEN

Este artículo presenta los avances de una investigación sobre la identidad narrativa del profesorado con discapacidad física que trabaja en la UAM-X. Su propósito es dar cuenta de cómo los docentes narran y resignifican su identidad profesional dentro del contexto universitario.

El proyecto surge como respuesta a la escasez de estudios que vinculan la discapacidad física con el profesorado universitario. Este pretende cubrir un vacío de conocimiento en torno a las experiencias y retos que este sector académico tiene que enfrentar cotidianamente mientras imparte clases o transita por el campus universitario.

La investigación se desarrolla desde un paradigma cualitativo, al elegir el método de estudio de casos colectivo (Stake, 2005) con herramientas biográfico-narrativas (Díaz Barriga, 2018), además de entrevistas en profundidad y otras técnicas que permiten recuperar las voces y experiencias de los participantes.

Hasta el momento, se ha entrevistado a 14 docentes con diversas discapacidades físicas temporales y permanentes, después se les solicitó que trabajaran a través de narrativas que incluyeran incidentes críticos (Monereo et al., 2009), en donde relataron múltiples retos que tienen que lidiar cada día, los que les han permitido reconstruir el sentido de su profesión, desarrollando nuevas formas de reconocerse y superar ciertas limitaciones que tienen en torno su movilidad.

Palabras clave: Identidad; Discapacidad; Educación Superior.

ABSTRACT

This article presents the progress of a research project on the narrative identity of faculty with physical disabilities working at UAM-X. Its purpose is to describe how these professors narrate and redefine their professional identity within the university context.

The project arose in response to the scarcity of studies linking physical disability with university faculty. It aims to fill a knowledge gap regarding the experiences and challenges this academic sector faces daily while teaching or moving about on campus.

The research is conducted from a qualitative paradigm, employing the collective case study method (Stake, 2005) with biographical-narrative tools (Díaz Barriga, 2018), as well as in-depth interviews and other techniques that allow for the collection of participants' voices and experiences.

To date, 14 faculty members with various temporary and permanent physical disabilities have been interviewed. They were then asked to work through narratives that included critical incidents (Monereo et al., 2009), in which they recounted the multiple challenges they face daily. These challenges have allowed them to reconstruct the meaning of their profession, developing new ways of understanding themselves and overcoming certain limitations related to their mobility.

Keywords: Identity; Disability; Higher education.

Fecha de recibido: 03 de octubre de 2025
Fecha de aceptado: 10 de diciembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de acceso e inclusión educativa, principalmente se hace referencia a los estudiantes. Esto parte desde las políticas públicas, como el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024) el cual garantiza el acceso a una educación gratuita, laica, inclusiva y universal, promoviendo ambientes e instalaciones que sean adecuados y adaptados a las necesidades de cada región.

De igual forma, el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la Organización de las Naciones Unidas (2006) garantiza un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, asegurando que las personas con discapacidad tengan acceso y sean incluidas en la educación

En el ámbito universitario, suele asumirse que los estudiantes son autónomos en cuestiones personales y académicas, que requieren menor acompañamiento familiar o institucional, como la orientación académica y los diferentes recursos que brinda la universidad. En ocasiones, el alumnado con algún tipo de discapacidad entra de manera independiente a la universidad, asumiendo que puede desplazarse y desenvolverse sin apoyo alguno dentro de la institución.

Aunque la CDPD contempla distintos actores que intervienen en la educación como estudiantes, profesores, personal educativo, familiares e incluso la sociedad, el enfoque principal siguen siendo los estudiantes. En el caso del profesorado, la Convención señala la importancia de que los docentes reciban la formación adecuada en metodologías pedagógicas inclusivas, con el fin de que estén preparados para atender y poder enseñar en

contextos diversos. Sin embargo, se deja de lado que el profesorado también forma parte de la comunidad universitaria y que generalmente permanece de manera interrumpida en la universidad, desempeñando su labor en espacios como aulas, laboratorios, salas de juntas y oficinas administrativas, donde también pueden existir barreras de accesibilidad.

Por ello es que la inclusión y la accesibilidad no deben limitarse únicamente en el alumnado, sino extenderse a todos los actores que conforman la comunidad educativa. En este estudio el enfoque se centra en el profesorado universitario.

Con el propósito de poder comprender qué tipo de experiencias enfrenta el profesorado con discapacidad física en su vida cotidiana en la universidad, se formulan las siguientes preguntas:

1- ¿Cuáles son las identidades narrativas desde la perspectiva y propia voz de las y los profesores de la UAM-X, que presentan algún tipo de discapacidad física?

2- ¿Qué tipo de obstáculos enfrentan las y los profesores de la UAM-X al caminar cotidianamente por los espacios que conforman la universidad, así como en el momento de realizar su labor docente?

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) señala que la discapacidad es parte de la condición humana, ya que la mayoría de las personas la experimentan de forma temporal o permanente. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2013) clasifica los tipos de discapacidad en siete grupos: discapacidad física, visual, auditiva, discapacidad mental-intelectual, discapacidad psíquica-psiquiátrica, discapacidad visceral y discapacidad múltiple. La discapacidad física o motriz, se refiere a la dificultad en la función motora de una persona, la que en

ocasiones se manifiesta durante el periodo laboral por diversas causas como la edad avanzada, accidentes o enfermedades crónico-degenerativas. Este tipo de discapacidad es el foco principal de esta investigación.

A pesar de la relevancia que tiene este tema, existe una carencia de estudios que vinculen la discapacidad física con profesorado universitario. La mayoría de las investigaciones revisadas se centran principalmente en las experiencias de estudiantes universitarios con diversas discapacidades. Rivera (2024), en su estudio analiza entrevistas y narrativas con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El trabajo permitió categorizar las experiencias y emociones que narran los mismos estudiantes. Entre otras, se muestran las barreras (exclusión social, falta de comprensión, poco apoyo académico, entre otras) que los estudiantes enfrentaron dentro de la universidad.

González Garrido (2024) recopila y analiza investigaciones previas sobre estudiantes universitarios que padecen distintas discapacidades como son visual, auditiva, intelectual y motriz, en universidades de España, Chile y América Latina. La autora señala que muchos estudiantes con discapacidad logran ingresar a la universidad, pero se siguen enfrentando a retos, exclusión, discriminación y barreras físicas. Asimismo, destaca que la inclusión de estudiantes con discapacidad física debe ser responsabilidad de toda la comunidad universitaria.

Guevara & Márquez (2019) estudian el tipo de experiencias que vive un estudiante universitario de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, con diversas discapacidades como motriz, auditiva y dificultades de habla. Los retos identificados en este estudio son las barreras para desplazarse dentro de la facultad, la necesidad

constante de apoyo físico y las dificultades de comunicación con sus compañeros y profesores. Los resultados destacan que la universidad implementó una serie de apoyos que permitieron la permanencia del estudiante en la Facultad, además del acompañamiento de su mamá. En este caso se muestra cómo un estudiante con discapacidad, al contar con los apoyos necesarios, accesibilidad, respaldo familiar y una respuesta positiva por parte de la institución, fue capaz de concluir con éxito sus estudios universitarios.

Por otro lado, Cid de León Bujanos et al. (2024), trabajan con estudiantes con discapacidad física. Entre sus conclusiones manifiestan cómo el vínculo familiar, los compañeros, los docentes y la institución funcionan como redes de apoyo, las que favorecen que los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, puedan enfrentar múltiples barreras relacionadas con su condición de movilidad. Esta investigación da la posibilidad de reconocer que una verdadera inclusión se logra facilitando entornos accesibles, además de sensibilizar y capacitar a toda la comunidad universitaria en este tema. Además, este estudio permite conocer las experiencias de madres de familia y de los propios egresados sobre la forma en que vivieron su trayectoria en la universidad y cuáles fueron los apoyos fundamentales para concluir sus estudios. Además, este estudio da la posibilidad de reconocer que una verdadera inclusión se logra facilitando entornos accesibles, además de sensibilizar y capacitar a toda la comunidad universitaria en este tema.

Moore et al. (2020) realizan entrevistas a estudiantes de pedagogía de cuatro universidades de Estados Unidos con el propósito de analizar cómo viven ellos sus diversas discapacidades (auditiva, trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), dislexia, afasia o

discapacidad de aprendizaje). Los entrevistados se niegan a ver su discapacidad como una limitación; por el contrario, la asumen con un sentido de responsabilidad en relación con su futura labor como docentes.

Ha sido todo un reto poder encontrar información referente al profesorado con algún tipo de discapacidad en general y física en particular. La Red de Cambridge para la Investigación en Discapacidad y Educación (CaNDER) de la Universidad de Cambridge en Inglaterra, realizó una investigación titulada Ser docente con discapacidad: perspectivas, prácticas y oportunidades. En este estudio liderado por Singal et al (2024), los autores hacen entrevistas a veinticinco docentes de distintos países como Brasil, Jordania, España, Ruanda y Sri Lanka. Los participantes se identifican con diversas discapacidades: física (motora), visual, auditiva y uno con TDAH. La investigación se enfoca en profesores de educación básica de diferentes países. Las entrevistas se organizan en torno a la motivación para convertirse en profesor, estrategias utilizadas para enfrentar los desafíos derivados de la discapacidad. Los testimonios recopilados, permiten visibilizar las experiencias exitosas y no exitosas del profesorado desde su propia voz.

Singal y Godwin, (2025) reúnen estudios, y testimonios de docentes de educación básica con diversas discapacidades (física, auditiva, visual, intelectual, entre otras) provenientes de distintos países. En dicho informe se evidencia que el profesorado con discapacidad continúa siendo ignorado o no tomado en cuenta en las investigaciones sobre inclusión educativa. A diferencia del estudio anterior, las autoras realizan una revisión internacional y comparativa de investigaciones existentes desarrolladas en varios países, donde identifican numerosos

desafíos que enfrentan los docentes, principalmente barreras físicas relacionadas con la accesibilidad y la infraestructura, así como la discriminación, prejuicios, exclusión y menores oportunidades profesionales.

El informe también resalta la importancia de las políticas y apoyos institucionales, pues señala que muchos países no cuentan con datos sobre docentes con algún tipo de discapacidad y que el apoyo es insuficiente, lo que ha ocasionado que la mayoría de los docentes se sientan solos, sin apoyo institucional y sin redes de contacto con otros profesores que atraviesan situaciones similares. Asimismo, se enfatiza que la comunidad educativa no solo está conformada por los estudiantes, sino también por docentes y demás actores institucionales, es por ello que la inclusión no puede centrarse únicamente en un sector

Como se señaló al inicio, la mayoría de los estudios revisados se enfocan en estudiantes con discapacidad; otros estudian profesores de educación básica, en cuanto a estudios que se enfoquen en el profesorado universitario, al realizar una búsqueda reciente, hasta donde se pudo revisar solo se encontró a Greenberg y Cully (2026) los que investigan qué tipo de experiencias viven distintos profesores universitarios con diversas discapacidades, en una universidad pública de Estados Unidos, identificada con el nombre ficticio “Southwest University”. El estudio incluye docentes con discapacidades diversas como: física, sensorial, emocional, entre otras. Las experiencias narradas por los actores muestran que este tipo de discapacidades les afectan en diversas áreas de su trabajo, como el desplazarse de un lado a otro dentro del campus universitario; al impartir clases; así como al poner atención o concentrarse en lo que hacen. También, se evidencian las

dificultades derivadas de la incomprensión y las etiquetas que suelen poner al profesorado con discapacidades no visibles (TDAH, epilepsia, trastornos neurológicos y dolor crónico), pues algunos docentes mencionan que son considerados como exagerados o simplemente ponen en duda su condición. Es importante señalar que también algunos participantes destacaron el apoyo recibido por parte de algunos colegas y ciertas autoridades

En la Universidad Autónoma Metropolitana y sus cinco unidades (Xochimilco, Azcapotzalco, Iztapalapa, Cuajimalpa y Lerma). Solo en Xochimilco se encontró una investigación relacionada con el profesorado que presenta algún tipo de discapacidad.

De acuerdo con el Anuario Estadístico (2024) de la unidad Xochimilco, esta no cuenta con estadísticas sobre los distintos tipos de discapacidades que conforman su población universitaria: docentes y estudiantes. Mucho menos, estadísticas del profesorado que tiene algún tipo de discapacidad física ya sea temporal o permanente.

El único documento que se encontró, se publicó en el año 2020 “Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la UAM-X”. Este texto plantea una serie de lineamientos generales que pueden ayudar a la población universitaria que cuente con algún tipo de discapacidad. Por supuesto que no se refiere a docentes en general con alguna discapacidad y menos aquellos que presentan alguna discapacidad física.

Por otra parte, González (2022), en su tesis “Discapacidad en México y dentro de la comunidad de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Académica Xochimilco”, identifica únicamente en estudiantes algunos

tipos de discapacidad más frecuentes, como la visual, cognitiva y de lenguaje. Para ello, elaboró un cuestionario con preguntas dirigidas a integrantes de la universidad que presentan alguna discapacidad, no obstante, la participación del profesorado fue mínima, ya que solo respondió un docente.

Hasta el momento, el único trabajo encontrado que estudia la discapacidad física en el profesorado universitario es el de Salas (2019). La investigadora lleva a cabo un estudio en la Unidad Xochimilco titulado “Planteamientos ergonómicos en el diseño arquitectónico para espacios laborales incluyentes”. El trabajo se enfoca en la comunidad universitaria, principalmente en el profesorado de esta Institución. La autora analiza acuciosamente el diseño arquitectónico de la universidad, incluyendo sus aciertos y fallas en las áreas donde transitan las y los académicos. Los resultados evidencian la urgencia de rediseñar y hacer adecuaciones arquitectónicas con perspectiva inclusiva.

Tal y como se mencionó antes, la discapacidad física puede ser permanente o temporal, en esta última se incluye al profesorado que está envejeciendo. En la UAM-X, este tipo de discapacidad adquiere especial importancia debido al progresivo envejecimiento de su planta académica. Según el Acta de la Sesión 8.22 aprobada por el Consejo Académico de la UAM-X en 2022, el promedio de edad del profesorado con categoría de titular tiene un rango de 60 a 74 años de edad. El profesorado con categoría de asociado tiene un rango entre 40 y 49 años de edad. (Consejo Académico, 2022, p. 38), lo que incrementa la probabilidad de que las y los docentes enfrenten condiciones que afecten su movilidad-

Por ello, se considera que es de suma importancia realizar investigaciones que incluyan al profesorado ya que este es el que permanece más tiempo en la universidad, a diferencia del alumnado que generalmente está por 4 o 5 años hasta que termina sus estudios.

METODOLOGÍA

Esta investigación titulada “Identidad narrativa en entornos presenciales. Estudio de casos colectivos con profesores y profesoras de la Unidad Xochimilco de la UAM, en situación de discapacidad física”, se lleva a cabo mediante un enfoque cualitativo debido a que busca conocer y comprender en profundidad las experiencias, significados y narrativas del profesorado que enfrenta algún tipo de discapacidad física.

El método seleccionado es el estudio de casos colectivo (Stake, 2005), que permite analizar diversas narrativas del profesorado, con experiencias particulares dentro de un mismo contexto educativo; así como reconocer diferencias y similitudes entre los casos estudiados.

El estudio se encuentra en la fase de trabajo de campo, hasta el momento se ha entrevistado a 14 docentes que presentan algún tipo de discapacidad física.

Como primer paso, se consultaron estadísticas referentes a cuántos profesores trabajan en la Unidad. De acuerdo con el repositorio de la UAM, en noviembre de 2024 la Unidad Xochimilco registraba un total de 809 académicos: 743 con dedicación de tiempo completo, 48 de medio tiempo y 18 de tiempo parcial. También se buscó si la universidad tenía estadísticas de qué porcentaje del profesorado padecía algún tipo de discapacidad, pero no se pudo encontrar información al respecto.

Como segundo paso, se solicitó a las y los jefes de departamento de las tres divisiones que tiene la UAM-X: Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias y Artes para el Diseño; Ciencias Biológicas y de la Salud, difundir entre sus docentes un breve texto que redactaron las investigadoras, mencionando la necesidad de que el profesorado con discapacidad en general y física en particular, estableciera contacto. Únicamente 10 profesores respondieron a este llamado.

Después, se habló con las y el secretario académico de las tres divisiones, con el objeto de solicitarles su apoyo. Se volvió a redactar un texto, similar al anterior. De esta solicitud, no se tuvo respuesta alguna. También, por medio del correo electrónico institucional se pidió apoyo a todo el profesorado de Xochimilco para ayudar a identificar quiénes padecían algún tipo de discapacidad. Esta solicitud permitió contactar a diez docentes. Asimismo, se imprimió un cartel con código QR. Este se colocó en diversos espacios de la universidad, iniciativa que dio la posibilidad de conocer a cinco académicos más. Por otro lado, se solicitó a la Secretaria de la unidad Xochimilco información sobre los espacios de estacionamiento asignados al profesorado con algún tipo de discapacidad. Con la información proporcionada se contactó a once académicos.

Dada la dificultad que se siguió teniendo para localizar al profesorado, se empleó la técnica de “Bola de nieve” (Taylor y Bogdan, 1987). Esta consiste en que, al profesorado entrevistado, le pedimos su apoyo para que nos contactara con sus colegas que presentan algún tipo de discapacidad física.

Hasta el día hoy, de los 26 académicos contactados, se ha entrevistado a 14: seis hombres y ocho mujeres. El profesorado que se

ha entrevistado, hasta el momento presenta condiciones como gota reumática artrítica, poliomielitis, polimiositis, úlcera atípica secundaria, ciática, osteoartritis de tipo degenerativo, tumor en fémur, esguince de tobillo, desgaste de colágeno a nivel de cadera, artritis, fractura en falange del pie, lesión severa de tendones, múltiples fracturas, operaciones de cadera, entre otras.

De estos, seis pertenecen a la división de Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD), cinco a Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS) y tres a Ciencias Sociales y Humanidades (CSH). Sus formaciones profesionales son diversas e incluyen pedagogía, psicología, planeación territorial, arquitectura, diseño gráfico, derecho y biología. Asimismo, su experiencia laboral en la UAM-X oscila entre seis meses y cincuenta años, lo que proporciona una perspectiva diversa sobre las condiciones de trabajo y los desafíos que enfrentan.

En las entrevistas se han abordado diversos temas relacionados con la trayectoria personal y profesional, la motivación para dedicarse a la docencia, las satisfacciones y desafíos que enfrentan como docentes y como investigadores, el tipo de discapacidad que presentan, su vida antes de la manifestación de esta y los ajustes requeridos en su práctica docente y mientras caminan por el campus universitario. También se les hizo hincapié en que nos sugirieran algunos cambios que les permitieran solucionar de alguna manera las múltiples barreras que tienen que enfrentar cotidianamente tanto en el aula como en el campus universitario.

En términos generales el profesorado ha compartido ciertas dificultades que enfrenta al desplazarse de un lugar a otro, por ejemplo, las largas distancias que tienen que recorrer dentro del campus, los desniveles de los pisos. También,

han expresado las adaptaciones que han implementado para continuar desempeñando su labor académica a lo largo de su trayectoria profesional. Inconvenientes que se explicarán con detalle en la parte de los resultados.

Una vez concluida las entrevistas, se solicitó al profesorado realizar un ejercicio post-entrevista titulado- “Historias que inspiran: Experiencias del profesorado con discapacidad física en la UAM-X”. El cual tiene como objetivo, conocer algunas experiencias afortunadas o desafortunadas, relacionadas con su discapacidad física. El formato del relato es libre (texto con fotografía, imágenes con texto, video breve, foto voz, ilustraciones, narrativas, entre otros).

Como apoyo para este ejercicio post-entrevista, se organizó un taller cuyo nombre es: “Narrar lo inesperado: identidad docente y análisis de incidentes críticos”. Según Monereo et al. (2009), un incidente crítico es una situación inesperada que desequilibra a una persona, esto puede ser en lo personal o profesional y obliga a replantear su manera de actuar, sentir y posicionarse frente al mundo.

En dicho taller, se promovió la reflexión crítica y colaborativa, favoreciendo que el profesorado entrevistado pudiera reconocer, analizar y resignificar sus experiencias desde una perspectiva narrativa y reflexiva.

Con el material recopilado, se elaborará un libro que documente las experiencias del profesorado con discapacidad física, con el fin de fomentar una cultura de inclusión y sensibilizar a la comunidad universitaria (estudiantes, académicos y personal administrativo) para que generen empatía con las personas que poco pueden caminar o tengan algún otro tipo de discapacidad.

RESULTADOS

Esta investigación comenzó hace año y medio, aún no se ha terminado el trabajo de campo. No obstante, la revisión acuciosa de las entrevistas y las narraciones que hasta el momento se tienen, permitió encontrar ciertas similitudes entre los participantes. La gran mayoría coincide en que la discapacidad física, antes y después de padecerla representó un reto en su vida personal y profesional. Además, señalan que las experiencias vividas les han dado la oportunidad de realizar adecuaciones físicas o ciertos ajustes en sus actividades cotidianas como docentes e investigadores.

Después de pensar y repensar cómo presentar estos resultados, decidimos agrupar en categorías, las limitaciones que padecen a causa de la discapacidad tienen.

Limitaciones para poder caminar

En sus entrevistas y narrativas el profesorado expresa cómo sus discapacidades físicas, en algunos casos temporales, en otros permanentes, les impiden subir las escaleras libremente, como antes solían hacerlo. Un profesor relató que por las dificultades que tiene para poder caminar, en una ocasión fue al baño, en donde el piso estaba mojado, se cayó y permaneció tirado en el suelo, hasta que alguien entró al baño y lo ayudó para ponerse de pie.

También se narró en algunos casos que tuvieron que dejar de salir al trabajo de campo con sus estudiantes, aunque era lo que más disfrutaban, para ahora solo dar clases en aula. Otro profesor quien tiene una discapacidad temporal por la que camina con muleta, expresó que las personas que enfrentan una discapacidad física, no son conscientes de lo que implica moverse con soltura y vencer diversos obstáculos, hasta que

experimentan en carne propia estas limitaciones. La mayoría enfatiza que la discapacidad que presentan, les ha permitido darse cuenta de valorar la importancia que tienen las distintas partes que conforman su cuerpo.

Limitaciones en su práctica docente

El profesorado que hasta el momento se ha podido conocer, ha expresado que su vida dentro de las aulas ha tenido un cambio muy drástico antes y después de la discapacidad que padece.

Nos comentaron que sienten nostalgia ya que ahora no pueden caminar de un lado a otro en el salón de clases como solían hacerlo antes, moverse libremente para poder asesorar a cada equipo de estudiantes, ponerse de pie y escribir en el pizarrón para poder explicar algo con detalle.

Barreras físicas y arquitectónicas:

Las barreras físicas y arquitectónicas fueron temas recurrentes en las entrevistas. Entre otras, el profesorado en su gran mayoría dijo presentar problemas en relación con las largas distancias que tienen que recorrer por la universidad, en donde los pisos tienen múltiples desniveles, empezando por los del estacionamiento; y en otros casos están muy lisos y resbalosos.

Asimismo, expresaron que las rampas están muy inclinadas, las raíces de los árboles están expuestas, las mangueras desordenadas que dejan los jardineros han provocado tropiezos. También aseveraron que el mobiliario de las aulas no es adecuado, tiene sillas muy bajitas en donde no se pueden sentar, o la dificultad que tienen para entrar a los auditorios.

Exclusión y discriminación

Las experiencias de exclusión y la falta de sensibilidad dentro de la comunidad universitaria

también es otro tema importante. El profesorado expresó que la gran mayoría de sus colegas, ciertas autoridades y gran parte del estudiantado, no comprenden o no muestran empatía frente a la fragilidad de su estado físico, y los miran como si fueran personas invisibles.

También expresan haber solicitado sesiones virtuales para juntas y no haber recibido apoyo, solo respuestas ambiguas de las autoridades. Asimismo, se manifestó que prefieren no comentar o hacer notar su discapacidad (cuando esta no es tan evidente), por miedo a que los discriminen la comunidad universitaria, los etiquete o no los vea de la misma manera que sus demás colegas. discriminación, prejuicios, exclusión y menores oportunidades profesionales.

Por causa de esta incompreensión expresaron que se sienten solos, aislados, sin redes de apoyo en general y poco o nulo apoyo institucional ante sus necesidades.

También es necesario resaltar que en algunos casos comentaron ciertas experiencias gratas de apoyo y solidaridad por parte de sus estudiantes y algunas autoridades institucionales, en donde los estudiantes iban al estacionamiento les ayudaban a bajarse del auto o los llevaban en silla de ruedas hasta el salón de clases. En relación con una autoridad institucional les dio la oportunidad de cambiarse de salón para dar clase y les consiguió aulas en la planta baja.

Sensibilizar a la comunidad universitaria

Las y los docentes coincidieron en la necesidad de sensibilizar a toda la comunidad universitaria en torno a los académicos que tienen algún tipo de discapacidad, no sólo física como es su caso. Con este propósito propusieron diversas estrategias como la elaboración de carteles, infografías, anuncios en plataformas institucionales, así como

la realización de talleres de sensibilización. Estas acciones favorecerían que la comunidad de la UAM-X, empezara a tener empatía por el profesorado con discapacidad lo que favorecería una cultura de inclusión. Todo ello se detalla más ampliamente en las conclusiones.

DISCUSIÓN

En la segunda parte de la introducción se analizaron las publicaciones recientes que se encontraron a nivel internacional relacionadas con estudiantes y profesores de educación básica, quienes enfrentan algún tipo de discapacidad en general o física en particular.

No obstante, de que esta investigación tiene poco tiempo de haber iniciado (año y medio), después de analizar los trabajos localizados en la búsqueda documental, fue posible percatarse de que existen similitudes entre los hallazgos de esta investigación y lo que comentan los autores estudiosos del tema.

Greenberg y Cully (2026) analizan distintas experiencias que narran profesores universitarios que presentan distintos tipos de discapacidades. En los resultados obtenidos por los autores y los primeros hallazgos de esta investigación, se observaron semejanzas, entre otras: dificultades en torno a cuestiones de accesibilidad a los auditorios, a las aulas, mientras transitan a lo largo del campus universitario, temas de incompreensión por su condición y de discriminación por parte de la comunidad. Otra coincidencia que se encontró en el trabajo de Greenberg y Cully (2026) y el que se lleva a cabo en la UAM-X, se relaciona con que en ocasiones los docentes han recibido un buen trato por parte de algunos colegas y de algunas autoridades quienes les han proporcionado aulas en la planta baja.

Estos autores, al igual que lo que hasta el momento se ha encontrado en esta investigación, muestran que cualquier docente puede enfrentar una discapacidad en algún momento de su vida profesional, ya sea por accidente, enfermedad o edad. Asimismo, en ambos estudios los profesores manifiestan que prefieren no comentar o hacer notar su discapacidad (cuando esta no es evidente), por miedo a que los discriminen la comunidad universitaria, los etiquete o no los vea de la misma manera que sus demás colegas.

Singal y Godwin, (2025) recopilan estudios sobre docentes de educación básica, que tienen distintos tipos de discapacidades como: física, intelectual, auditiva, visual, entre otras. Las autoras identifican innumerables desafíos que enfrentan los profesores, principalmente barreras físicas relacionadas con accesibilidad, infraestructura, discriminación, prejuicios, exclusión y menores oportunidades profesionales. Este tipo de barreras también las ha descrito el profesorado que se ha entrevistado en la investigación que aquí se presenta. Asimismo, otra semejanza que se encontró entre este estudio y el que se realiza en la UAM-X, es la escasez de trabajos que hay sobre el profesorado con algún tipo de discapacidad, la que es ignorada o simplemente no se toma en cuenta en las investigaciones sobre inclusión educativa.

Asimismo, las dos investigaciones evidencian la inexistencia de estadísticas que permitan saber cuántos profesores enfrentan alguna discapacidad. También los documentos, señalan que gran parte del profesorado con algún tipo de discapacidad se siente solo, sin apoyo institucional, sin redes de contacto con otros profesores que atraviesan situaciones similares.

Como se mencionó antes, respecto a las políticas institucionales para docentes y

estudiantes con algún tipo de discapacidad en la UAM-X, lo único que se pudo encontrar en la investigación documental fue que desde el 2020, se publicó un escrito titulado “Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la UAM-X”., en el que a grandes rasgos se señalan lineamientos muy generales para apoyar a la comunidad universitaria con algún tipo de discapacidad.

Este análisis y discusión de los estudios revisados y los propios hallazgos que hasta el momento se han obtenido en esta investigación, se puede constatar que es urgente e importante incluir al profesorado universitario en trabajos que ahonden en los diferentes tipos de discapacidades, en este caso específico discapacidad física permanente o temporal. En esta última se incluye la discapacidad que se va desarrollando por la edad avanzada, es decir en el proceso de envejecimiento del profesorado, el que en la UAM-X, es una cuestión muy importante de tomar en cuenta ya que como se comentó en la metodología, las estadísticas del personal académico muestran que un gran porcentaje de los académicos que son titulares “C” de esta Unidad, tienen una edad aproximada entre los 60 y los 74 años.

Es importante destacar que la UAM-X, debería tener políticas y apoyos institucionales que favorezcan al profesorado con algún tipo de discapacidad, no únicamente física; respaldos que, hasta donde se pudo encontrar, no existen,

Por último, es necesario aclarar que durante la revisión documental que se llevó a cabo, se encontraron pocos estudios relacionados con docentes universitarios con algún tipo de discapacidad en general y física en particular. No obstante, esta búsqueda nos permitió constatar que eran más abundantes los documentos que incluían a estudiantes en su mayor parte

universitarios, con algún tipo de discapacidad. Estos jóvenes universitarios enfrentan obstáculos similares a los del profesorado, tales como exclusión, discriminación y barreras físicas.

CONCLUSIONES

A pesar de que esta investigación lleva poco tiempo de haber iniciado, el análisis documental realizado, al igual que las transcripciones de entrevistas y la revisión acuciosa de algunas narrativas que han entregado las y los profesores que participan en el estudio; permitieron identificar similitudes en temas comunes que afectan al profesorado que padece algún tipo de discapacidad. Entre otros, dificultades en la accesibilidad, discriminación, emociones asociadas a sus vivencias. Como dice Baquero (2015) la identidad de las personas con discapacidad suele construirse desde miradas cargadas de prejuicios y estereotipos que generan discriminación y exclusión, al enfocarse principalmente en sus limitaciones

Asimismo, los hallazgos destacan la necesidad de implementar adecuaciones físicas y de bajo costo en las instalaciones de la universidad. El profesorado participante propuso acciones que la institución puede realizar, a bajo costo, para facilitar su vida día a día dentro de la universidad, en las que se incluyen aulas. Entre otras sugirieron la necesidad de realizar la reparación de adoquines, la instalación de barandales en algunos pasillos, rampas accesibles, señalización adecuada, mobiliario adecuado en las aulas y el tratamiento preventivo de grandes raíces de árboles expuestas en caminos y estacionamientos.

Otra propuesta más del profesorado, tiene que ver con fomentar diversas actividades de sensibilización, dirigidas a toda la comunidad universitaria: estudiantes, académicos y personal

administrativo. Estas, pretenden garantizar un entorno accesible, seguro y respetuoso, que favorezca la inclusión, la participación plena y el reconocimiento de las y los docentes con discapacidad física como parte fundamental de la vida universitaria.

Uno de los retos que se enfrentaron en la investigación es la imposibilidad de encontrar estadísticas por parte de la universidad sobre el profesorado o el alumnado que tiene algún tipo de discapacidad. Esta situación subraya la necesidad de que la institución tome cartas en el asunto. Otro reto enfrentado fue la dificultad para poder contactar al profesorado en cuestión ya que éstos en ocasiones prefieren permanecer en el anonimato, por causa de que la comunidad los señale o los estigmatice. Otra barrera fue la escasez de trabajos que estudien al profesorado universitario con algún tipo de discapacidad física.

En relación con los desafíos que enfrentan las y los profesores tienen que ver con el cambio abrupto acerca de la dinámica habitual que solían tener, antes de su discapacidad física, en su práctica docente. Asimismo, mientras el profesorado transita por la universidad, éste enfrenta múltiples dificultades, las que pueden poner en riesgo su integridad

Esta investigación, en una de sus últimas etapas, busca presentar ante las autoridades y la comunidad de Xochimilco en general, ciertas alternativas en las instalaciones universitarias que se han detectado respecto a sus discapacidades físicas temporales o permanentes; ya que cualquier docente puede lidiar con alguna discapacidad en cualquier momento de su vida profesional, ya sea por accidente, enfermedad o por edad avanzada

Es necesario aclarar que antes de dicha presentación, con toda la información obtenida, se trabajará junto con expertos en ergonomía, arquitectura y otras profesiones especializadas en esta temática; para lograr soluciones acertadas, viables, las que se acopiaron desde la propia voz del profesorado participante en esta investigación.

Por último, se propone la realización de un libro que recoja las experiencias narradas por el profesorado que participó en el estudio, con el propósito de documentar los retos cotidianos que los académicos afrontan con el propósito de fomentar empatía y una cultura de inclusión en la comunidad universitaria.

Agradecimientos

Se expresa un sincero agradecimiento al profesorado que amablemente participó en este estudio. De igual manera se agradece el apoyo brindado por la Mtra. Jennifer Berenice San Juan Inganzo, ayudante del proyecto de investigación.

Referencias

1. Baquero Torres, M. I. (2015). Discapacidad: Una construcción narrativa excluyente. *Equidad y Desarrollo*, 24(24), 165-180.
2. Cid de León Bujanos, B. G., Pérez Tovar, F. E., y González Vázquez, J. C. (2024). Redes de apoyo: Una estrategia para la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(3), 217-235.
3. Consejo Académico de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. (2022). Acta de la Sesión 8.22. UAM-X.
4. Consejo Académico de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, (2020). Políticas operativas de inclusión y accesibilidad para personas con discapacidad en la UAM-X. (POPD).
5. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). Artículo 3°. Diario Oficial de la Federación.
6. Díaz Barriga, F. (2018). Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. Edición SM.
7. González Cruz, L. E. (2022) Discapacidad en México y dentro de la comunidad de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Académica Xochimilco [Trabajo de grado, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco].
8. González Garrido, G. B. (2024). Experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *Metasíntesis. Siglo Cero*, 55(4), 71-86
9. Greenberg, M., & Cully, S. M. (2026). Confronting disability pasts, constructing disability futures: Recommendations for growing access, equity, and inclusion for disabled faculty in higher education. *Social Sciences*, 15(2), 94
10. Guevara Flores, S. E., y Márquez Zárate, M. Á. (2019). Higher Education Institutions and disability: A case study about university experiences of a student with motor disability. *Acta Sociológica*, (80), 79-100.
11. Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente

- estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y educación*, 21 (3), 237-256.
12. Moore, A., Kern, V., Carlson, A., Vaccaro, A., Kimball, E. W., Abbott, J. A., y Newman, B. M. (2020). Constructing a sense of purpose and a professional teaching identity. Experiences of teacher candidates with disabilities. *The Educational Forum*, 84(3), 272-285.
 13. Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
 14. Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*.
 15. Rivera, W. J. C. (2024). Explorando barreras de aprendizaje y participación en estudiantes universitarios con TEA: Un estudio cualitativo. *SciELO Preprints*
 16. Salas Domínguez, B.M. (2019). Planteamientos ergonómicos en el diseño arquitectónico para espacios laborales incluyentes [Trabajo de grado, Universidad Nacional Autónoma de México].
 17. Singal, N., y Godwin, K. (2025). A missing link for inclusive education: The importance of supporting teachers with disabilities to ensure learning for all. *Education Development Center & Learning Generation Initiative*.
 18. Singal, N., Kwok, P., y Wijesinghe, T. (2024). *Being a teacher with disabilities: Perspectives, practices and opportunities*. British Council.
 19. Stake, R (2005). *Investigaciones con estudio de casos*. Morata
 20. Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
 21. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. (2024). *Anuario estadístico 2024*.



Minibibliotecas de la Honestidad: una Estrategia Universitaria de Lectura Basada en la Confianza y el Acceso Libre al Conocimiento

Minilibraries of Honesty: a University Reading Strategy Based on Trust and Free Access to Knowledge

Ruben Arcide Sánchez García^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0833-4839>

Tipo de artículo: Artículo original

¹ Licenciado en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Campeche y Licenciado en Economía por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Presidente de la asociación civil Late Fuerte Salud y Educación.

RESUMEN

En un contexto social marcado por el debilitamiento de la confianza colectiva y la creciente normalización de mecanismos de vigilancia, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de fortalecer no solamente la formación académica de sus estudiantes, sino también su dimensión ética, ciudadana y cultural. El presente artículo analiza el proyecto “Minibibliotecas de la Honestidad”, desarrollado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en coordinación con la asociación Late Fuerte Salud y Educación, como una experiencia universitaria de lectura basada en la confianza y el acceso libre al conocimiento.

La propuesta articula intercambio de libros físicos, descargas digitales mediante códigos QR y un sistema de autoservicio sustentado en la honestidad de los usuarios. A partir de un ejercicio social implementado en distintas divisiones académicas, se obtuvo un Índice General de Honestidad cercano al 93 %, además de cientos de libros intercambiados y materiales digitales descargados por estudiantes universitarios.

Más allá de los resultados cuantitativos, el proyecto permitió reflexionar sobre la relación entre lectura, corresponsabilidad, cultura universitaria y formación ética cotidiana. Asimismo, evidenció que la confianza sigue siendo posible cuando las instituciones educativas generan espacios de participación sustentados en la autorregulación y el sentido comunitario.

Palabras clave: lectura universitaria, confianza social, honestidad, acceso libre al conocimiento, cultura universitaria, formación ética, ciudadanía.

ABSTRACT

In a social context marked by the weakening of collective trust and the growing normalization of surveillance mechanisms, higher education institutions face the challenge of strengthening not only the academic training of their students, but also their ethical, civic and cultural dimension. This article analyzes the “Mini-Libraries of Honesty” project, developed at the Juárez Autonomous University of Tabasco (UJAT) in coordination with the Late Fuerte Health and Education association, as a university reading experience based on trust and free access to knowledge.

The proposal articulates the exchange of physical books, digital downloads through QR codes and a self-service system based on the honesty of users. From a social exercise implemented in different academic divisions, a General Honesty Index close to 93% was obtained, in addition to hundreds of books exchanged and digital materials downloaded by university students.

Beyond the quantitative results, the project allowed us to reflect on the relationship between reading, co-responsibility, university culture and daily ethical training. Likewise, it showed that trust is still possible when educational institutions generate spaces for participation supported by self-regulation and a sense of community.

Keywords: university reading, social trust, honesty, free access to knowledge, university culture, ethical training, citizenship.

Fecha de recibido: 27 de agosto de 2025
Fecha de aceptado: 30 de octubre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



INTRODUCCIÓN

Hablar de honestidad dentro de los espacios educativos suele remitir a discursos normativos, reglamentos institucionales o campañas formativas. Sin embargo, pocas veces se generan experiencias reales donde las personas deban tomar decisiones éticas cotidianas sin mecanismos inmediatos de vigilancia o supervisión. En una época marcada por el fortalecimiento de sistemas de control, cámaras de seguridad y modelos institucionales basados en la desconfianza, resulta pertinente cuestionar si todavía es posible construir dinámicas sustentadas en la confianza social.

En este escenario, la universidad adquiere un papel fundamental. Más allá de transmitir conocimientos técnicos o profesionales, las instituciones de educación superior representan espacios donde también se forman ciudadanos, se construyen identidades colectivas y se fortalecen valores vinculados con la convivencia, la participación y la responsabilidad social.

La lectura, en este contexto, deja de ser únicamente una práctica académica para convertirse en una herramienta de ciudadanía, reflexión y transformación cultural. Leer implica dialogar con otras ideas, comprender distintas realidades y desarrollar sensibilidad frente al entorno social. Por ello, los proyectos de promoción lectora dentro de las universidades no solamente impactan hábitos culturales, sino también formas de convivencia y construcción comunitaria.

A partir de estas reflexiones surge el proyecto “Minibibliotecas de la Honestidad”, impulsado por la asociación Late Fuerte Salud y Educación en coordinación con la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. La iniciativa buscó integrar lectura, acceso libre al conocimiento y

formación ética mediante un sistema de autoservicio basado en la confianza.

Más allá de su dimensión operativa, el proyecto representó un ejercicio social orientado a reflexionar sobre la honestidad cotidiana, la corresponsabilidad universitaria y la posibilidad de seguir apostando por dinámicas comunitarias sustentadas en la confianza social.

MARCO TEÓRICO Y REFLEXIÓN CONCEPTUAL

Paulo Freire (1984) sostenía que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”, enfatizando que los procesos lectores no pueden reducirse únicamente al acto mecánico de decodificar textos. Desde esta perspectiva, leer implica comprender críticamente la realidad y desarrollar conciencia sobre el entorno social. La lectura adquiere entonces una dimensión profundamente humana y transformadora. Michèle Petit (2001) señala que los espacios lectores permiten construir identidad, pertenencia y reconstrucción simbólica de las experiencias individuales y colectivas.

Así, los libros dejan de ser simples objetos culturales para convertirse en herramientas de encuentro, memoria y apropiación comunitaria. En la misma línea, Daniel Cassany (2006) advierte que las nuevas alfabetizaciones digitales han modificado las formas de acceso al conocimiento, debido a que la lectura ya no ocurre exclusivamente en formatos impresos, sino también mediante plataformas digitales, códigos QR, audiolibros y entornos híbridos de aprendizaje.

Pierre Bourdieu (1997) explica que las prácticas culturales, entre ellas la lectura, se relacionan con procesos de capital cultural y reproducción social. Desde esta perspectiva, el acceso al conocimiento

no depende únicamente de la disponibilidad material de libros, sino también de las oportunidades sociales y educativas que poseen los sujetos para apropiarse de dichos recursos.

Por ello, democratizar la lectura dentro de las universidades implica reducir desigualdades simbólicas y fortalecer procesos de inclusión cultural. Asimismo, Jürgen Habermas (1987) plantea que los espacios de interacción social sustentados en el diálogo favorecen la construcción de ciudadanía democrática. Las minibibliotecas universitarias pueden entenderse como microespacios de interacción donde los estudiantes no solamente acceden a materiales de lectura, sino también participan en dinámicas de confianza y convivencia comunitaria.

Desde la perspectiva sociológica, Zygmunt Bauman (2003) advertía que las sociedades contemporáneas atraviesan procesos de fragilidad comunitaria y debilitamiento de los vínculos sociales. En contextos marcados por el individualismo y la desconfianza, iniciativas sustentadas en la honestidad adquieren relevancia como estrategias simbólicas para fortalecer la convivencia colectiva.

Robert Putnam (2000), por su parte, relaciona la confianza social con el concepto de capital social, entendido como el conjunto de redes, normas y relaciones que permiten la cooperación dentro de las comunidades. De acuerdo con este autor, las sociedades con mayores niveles de confianza tienden a fortalecer prácticas de participación y corresponsabilidad ciudadana.

Las reflexiones de Edgar Morin (1999) también resultan pertinentes al señalar que la educación contemporánea debe formar sujetos capaces de comprender la complejidad humana y social. Para Morin, el conocimiento no puede separarse de la ética ni de la responsabilidad colectiva. En

consecuencia, proyectos universitarios como las Minibibliotecas de la Honestidad representan experiencias pedagógicas integrales donde convergen formación cultural, participación social y construcción ética cotidiana.

En el campo de la educación lectora, Emilia Ferreiro (2002) enfatiza que el aprendizaje de la lectura y la escritura constituye un proceso social y cultural vinculado con las formas de interacción de las personas con su entorno. La lectura, por tanto, no debe limitarse al cumplimiento académico, sino asumirse como una práctica social que fortalece la autonomía y la participación ciudadana.

Por otra parte, Henry Giroux (1997) sostiene que las instituciones educativas deben funcionar como espacios de democracia crítica capaces de promover reflexión, participación y conciencia social. Esta visión resulta relevante para comprender el papel de las universidades como promotoras no solamente de conocimientos técnicos, sino también de valores comunitarios y ciudadanos. Martha Nussbaum (2010) complementa esta discusión al afirmar que las humanidades y la lectura contribuyen al desarrollo de empatía, pensamiento crítico y sensibilidad democrática, elementos indispensables para la construcción de sociedades más justas y participativas.

Estas transformaciones dialogan con iniciativas internacionales como el movimiento Little Free Library impulsado por Todd H. Bol (2015), quien promovió pequeñas bibliotecas comunitarias basadas en el principio “Take a book, leave a book”. El objetivo central consistía en fortalecer vínculos comunitarios mediante la circulación libre de libros y la confianza colectiva. En la misma línea, la UNESCO (2021) ha insistido en la necesidad de garantizar el acceso democrático al conocimiento como condición indispensable para

el fortalecimiento de sociedades más inclusivas, críticas y participativas.

A partir de estas perspectivas teóricas puede afirmarse que las Minibibliotecas de la Honestidad no representan únicamente estructuras destinadas al préstamo o intercambio de libros, sino espacios universitarios donde convergen lectura, confianza social, cultura comunitaria y formación ética cotidiana.

CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto “Minibibliotecas de la Honestidad” fue desarrollado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en coordinación con la asociación Late Fuerte Salud y Educación.

Las minibibliotecas fueron instaladas estratégicamente dentro de las bibliotecas de distintas divisiones académicas de la universidad. Esta decisión permitió que el proyecto se desarrollara directamente en espacios vinculados con la vida académica, cultural y cotidiana de las y los estudiantes.

Un aspecto fundamental del proceso fue la participación activa del Sistema Bibliotecario de la UJAT. El personal bibliotecario recibió capacitación y orientación por parte de la asociación Late Fuerte respecto al funcionamiento del proyecto, los mecanismos de interacción con los usuarios y la dinámica del ejercicio social.

De esta manera, las bibliotecas universitarias no solamente funcionaron como espacios físicos de instalación, sino también como puntos de acompañamiento, orientación y mediación cultural dentro del proyecto.

Asimismo, las minibibliotecas incorporaron una dimensión simbólica importante: cada una recibió nombres de personajes, instituciones y

referentes históricos que han dejado huella en la vida educativa, científica, cultural, deportiva y social de Tabasco, México y el mundo. Esta decisión buscó que las y los estudiantes no solamente utilizaran las minibibliotecas como espacios de acceso al conocimiento, sino también como puntos de encuentro con referentes cuyos legados representan valores de disciplina, innovación, compromiso social y transformación comunitaria.

Así, cada minibiblioteca terminó funcionando también como un pequeño espacio de memoria cultural e inspiración colectiva.

METODOLOGÍA

El proyecto fue concebido como un ejercicio social exploratorio orientado a observar dinámicas de participación responsable dentro de un sistema sustentado en la confianza. A diferencia de otros modelos basados en vigilancia o supervisión permanente, las Minibibliotecas de la Honestidad apostaron por la autorregulación y la corresponsabilidad comunitaria.

Las y los estudiantes podían tomar libros, intercambiar ejemplares mediante trueque, descargar materiales digitales a través de códigos QR y adquirir artículos escolares básicos mediante un sistema de autoservicio. El modelo incluía espacios para pagos exactos y cajas abiertas para tomar cambio sin supervisión directa.

Para analizar el comportamiento del ejercicio se utilizó la siguiente fórmula:

$$\text{Ingreso real} / \text{ingreso esperado} \times 100 = \text{porcentaje de participación responsable.}$$

Por ejemplo, si se colocaban diez lapiceros con valor de diez pesos cada uno, el ingreso esperado era de cien pesos. Si al finalizar la jornada se

encontraban únicamente sesenta pesos, la fórmula arrojaba un resultado del 60 % de participación responsable y un 40 % de incumplimiento respecto al ingreso esperado.

Sin embargo, más allá del dato matemático, el propósito del ejercicio nunca fue etiquetar estudiantes, divisiones académicas o comunidades universitarias como honestas o deshonestas. Su finalidad principal consistió en generar reflexión sobre las pequeñas decisiones cotidianas y sobre la manera en que las personas responden cuando una institución deposita confianza en ellas.

Como se expresó durante el conversatorio desarrollado en el marco de la FILUJAT 2026: “La honestidad no se aprende solamente en los discursos; también se construye en las pequeñas decisiones que tomamos cuando nadie nos está observando”.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos mostraron una respuesta mayoritariamente positiva por parte de la comunidad universitaria. El ejercicio registró un Índice General de Honestidad cercano al 93 %, además de cientos de libros intercambiados mediante trueque y descargas digitales realizadas a través de códigos QR.

Las divisiones académicas registraron porcentajes altos de participación responsable, destacando Educación y Artes (96 %), Ciencias Económico-Administrativas (95 %) y Ciencias de la Salud (94 %). Más allá de la numeralia, los datos permitieron identificar que las y los estudiantes responden favorablemente cuando participan en dinámicas sustentadas en la confianza y no exclusivamente en mecanismos de control institucional.

Sin embargo, el proyecto también enfrentó momentos complejos. Durante actividades desarrolladas en la FILUJAT 2025 se registró la pérdida de libros y recursos económicos pertenecientes a algunas minibibliotecas. Aunque el hecho pudo interpretarse inicialmente como un fracaso parcial del ejercicio, terminó convirtiéndose en un punto de reflexión sociopedagógica importante.

Lejos de abandonar el proyecto, esta experiencia permitió comprender que la confianza social no implica ingenuidad, sino una decisión educativa y comunitaria de seguir apostando por la formación ética aun en contextos marcados por contradicciones y vulnerabilidades sociales.

Además, el episodio permitió identificar que en eventos masivos convergen públicos diversos y que el comportamiento observado no puede atribuirse de manera absoluta a la comunidad universitaria. En lugar de cancelar la iniciativa, el proyecto reafirmó la necesidad de continuar generando espacios donde la honestidad, la lectura y la corresponsabilidad puedan seguir construyéndose colectivamente.

En palabras compartidas durante el conversatorio de FILUJAT 2026: “La confianza sigue siendo posible, y precisamente por eso vale la pena seguir apostando por ella”.

CONCLUSIONES

Las Minibibliotecas de la Honestidad representan mucho más que una estrategia de promoción lectora. Constituyen una experiencia universitaria donde convergen lectura, confianza social, participación comunitaria y formación ética cotidiana.

El proyecto demostró que las universidades pueden convertirse en espacios donde la cultura,

el acceso libre al conocimiento y la reflexión ética se articulen mediante dinámicas sustentadas en la corresponsabilidad y la participación social.

Asimismo, evidenció que la lectura no solamente forma lectores: también contribuye a formar ciudadanos capaces de interactuar críticamente con su entorno, construir comunidad y asumir responsabilidades colectivas.

En un contexto donde frecuentemente predominan discursos basados en la vigilancia y la desconfianza, experiencias como esta permiten replantear el papel de la universidad como espacio de formación humana y construcción de ciudadanía.

Las Minibibliotecas de la Honestidad no ofrecen respuestas absolutas sobre la conducta social ni pretenden convertirse en indicadores concluyentes sobre honestidad universitaria. Su verdadero valor radica en haber abierto un espacio de reflexión colectiva sobre la importancia de seguir construyendo comunidades basadas en la confianza, la cultura y el acceso democrático al conocimiento.

Porque, al final, la honestidad no se fortalece únicamente desde los discursos institucionales. También se construye en las pequeñas decisiones cotidianas, en la manera en que convivimos con los otros y en la capacidad de seguir creyendo que la confianza sigue siendo posible.

Resultados por divisiones académicas

División Académica	Porcentaje	Nivel
DAEA	96 %	Sobresaliente
DACEA	95 %	Sobresaliente
DACS	94 %	Muy alto
DACA	93 %	Muy alto

DACB	93 %	Muy alto
DAIA	93 %	Muy alto
DAIS	93 %	Muy alto
DACSyH	92 %	Alto
DACBiol	92 %	Alto
DAMJM	91 %	Alto
DAMC	91 %	Alto

Referencias

1. Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.
2. Bol, T. H. (2015). Little Free Library and community literacy movements.
3. Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Editores.
4. Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Editorial Anagrama.
5. Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica.
6. Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.
7. Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Paidós.
8. Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.
9. Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
10. Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.

11. Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica.
12. Putnam, R. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. Simon & Schuster.
13. UNESCO. (2021). La lectura en la era digital y el acceso al conocimiento. París: UNESCO.



Estudio Comparado de los Mecanismos de Adelanto para las Mujeres en México y Argentina durante la Última Década: Avances, Tensiones y Desafíos Institucionales

**Comparative Study of Advancement Mechanisms for Women
in Mexico and Argentina during the Last Decade: Advances,
Tensions and Institutional Challenges**

Mitzi Cristhell Ruiz Flores^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7014-4586>

Adriana Esmeralda del Carmen Acosta Toraya²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5309-7630>

Tipo de artículo: Artículo original

¹ Abogada y especialista en Estudios de Género y Prevención de la Violencia. Profesora del Centro Internacional de Posgrado A.C., servidora pública e integrante del Colectivo Esmeralda

² Coordinadora de la Dirección de Fortalecimiento Académico de la Secretaría de Servicios Académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Maestra en Derecho Constitucional y Amparo

RESUMEN

El presente artículo desarrolla un estudio comparado sobre los mecanismos institucionales de adelanto para las mujeres en México y Argentina durante la última década (2015-2025), analizando sus transformaciones normativas, capacidades institucionales, avances en materia de igualdad sustantiva y limitaciones estructurales.

Desde una perspectiva del feminismo institucional y del neoinstitucionalismo feminista, se examinan los organismos responsables de las políticas de género, sus vínculos con los movimientos feministas y las tensiones derivadas de los cambios políticos y económicos de ambos países.

El análisis evidencia que tanto México como Argentina fortalecieron su institucionalidad de género mediante reformas jurídicas, creación de ministerios especializados, transversalización de políticas públicas y expansión de agendas vinculadas con violencia de género, derechos sexuales y representación política. Sin embargo, persisten obstáculos relacionados con presupuestos insuficientes, resistencias conservadoras, fragmentación administrativa y desigualdades territoriales.

El estudio concluye que los mecanismos de adelanto para las mujeres constituyen estructuras fundamentales para la democratización estatal, aunque su consolidación depende de la estabilidad política, la voluntad gubernamental y la presión sostenida de los movimientos feministas.

Palabras clave: institucionalidad de género, feminismo de Estado, políticas públicas, mujeres, México, Argentina.

ABSTRACT

This article develops a comparative study on institutional mechanisms for the advancement of women in Mexico and Argentina during the last decade (2015-2025), analyzing their normative transformations, institutional capacities, progress toward substantive equality, and structural limitations.

From the perspective of institutional feminism and feminist neo-institutionalism, the study examines the agencies responsible for gender policies, their relationship with feminist movements, and the tensions generated by political and economic changes in both countries.

The analysis shows that Mexico and Argentina strengthened their gender institutional frameworks through legal reforms, creation of specialized ministries, mainstreaming of gender policies, and expansion of agendas related to gender violence, sexual rights, and political representation. Nevertheless, significant obstacles remain, including insufficient budgets, conservative resistance, administrative fragmentation, and territorial inequalities.

The study concludes that the advancement mechanisms for women constitute fundamental structures for state democratization, although their consolidation depends on political stability, government will, and sustained pressure from feminist movements.

Keywords: gender institutions, state feminism, public policy, women, Mexico, Argentina.

Fecha de recibido: 11 de septiembre de 2025
Fecha de aceptado: 22 de noviembre de 2025
Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas América Latina experimentó una transformación significativa en torno a las políticas públicas dirigidas a la igualdad de género. Los procesos de democratización, las conferencias internacionales impulsadas por Naciones Unidas y el fortalecimiento de los movimientos feministas permitieron la creación de mecanismos institucionales orientados al adelanto de las mujeres dentro de las estructuras estatales. Estos organismos, conocidos como mecanismos para el adelanto de las mujeres, se consolidaron como espacios estratégicos para promover la transversalización de la perspectiva de género, impulsar reformas legales y generar políticas públicas orientadas a disminuir las desigualdades históricas entre hombres y mujeres.

México y Argentina constituyen dos casos paradigmáticos dentro de América Latina por la intensidad de sus transformaciones institucionales y por el protagonismo alcanzado por los movimientos feministas en la agenda pública. Ambos países desarrollaron importantes reformas durante la última década, particularmente en materia de violencia de género, participación política, derechos reproductivos y fortalecimiento institucional. No obstante, los avances no han sido lineales ni homogéneos. Los cambios de gobierno, las crisis económicas y las resistencias culturales evidenciaron la fragilidad de muchos de estos mecanismos.

El objetivo del presente artículo es analizar comparativamente los mecanismos de adelanto para las mujeres en México y Argentina entre 2015 y 2025, identificando avances, limitaciones, tensiones y desafíos institucionales. La hipótesis

central sostiene que, aunque ambos países fortalecieron sus estructuras de igualdad de género, las capacidades reales de transformación continúan condicionadas por factores políticos, económicos y culturales que limitan la consolidación de la igualdad sustantiva.

MARCO TEÓRICO

El análisis de los mecanismos de adelanto para las mujeres se encuentra vinculado con las discusiones desarrolladas desde el feminismo institucional, el feminismo de Estado y el neoinstitucionalismo feminista. Estas corrientes teóricas sostienen que las instituciones estatales pueden funcionar como espacios de disputa política desde donde se impulsan agendas orientadas a disminuir las desigualdades históricas entre hombres y mujeres (McBride & Mazur, 1995).

Sylvia Walby (1990) plantea que las estructuras patriarcales se reproducen mediante instituciones sociales, económicas y políticas que mantienen relaciones de subordinación de género. Desde esta perspectiva, la creación de organismos especializados para la atención de las desigualdades constituye una estrategia institucional orientada a transformar dichas relaciones estructurales.

Carol Pateman (1995) argumenta que los Estados modernos fueron contruidos sobre bases históricamente masculinizadas que excluyeron a las mujeres de la ciudadanía plena. Por ello, las políticas públicas de igualdad representan intentos de corrección democrática frente a estructuras históricas de exclusión.

Catharine MacKinnon (1985) sostiene que el Estado no es neutral frente al género, sino que reproduce relaciones de poder masculinas a través de normas, instituciones y prácticas

jurídicas. En consecuencia, los mecanismos de adelanto para las mujeres adquieren relevancia como espacios de resistencia institucional.

En América Latina, las investigaciones de Rodríguez Gustá (2021) destacan que el feminismo de Estado permitió incorporar agendas feministas dentro de las burocracias gubernamentales, particularmente después de las conferencias internacionales impulsadas por Naciones Unidas.

La CEPAL (2001) señala que la institucionalidad de género constituye uno de los principales indicadores de democratización estatal en América Latina, aunque advierte que la mera existencia formal de organismos especializados no garantiza transformaciones profundas.

Por su parte, ONU Mujeres (2024) identifica que los mecanismos de adelanto enfrentan desafíos estructurales relacionados con insuficiencia presupuestaria, limitada autonomía política y débil transversalización de la perspectiva de género.

Karolina Gilas (2024) explica que el neoinstitucionalismo feminista permite analizar cómo las reglas formales e informales dentro de las instituciones continúan reproduciendo desigualdades de género incluso cuando incorporan discursos de igualdad.

Lopreite (2021) sostiene que las políticas públicas de género en América Latina enfrentan tensiones constantes derivadas de cambios de gobierno, crisis económicas y resistencias conservadoras que afectan la continuidad institucional.

Bonder (2023) enfatiza que la institucionalización de la perspectiva de género requiere no solamente reformas legales, sino

transformaciones culturales profundas dentro de las estructuras académicas, políticas y sociales.

Roggeband (2021) advierte que el fortalecimiento de los mecanismos de igualdad en América Latina se encuentra estrechamente relacionado con los ciclos políticos progresistas de la región, situación que vuelve vulnerables muchos avances frente a cambios ideológicos.

Gutiérrez-Romero (2024) documenta que las reformas legales vinculadas con feminicidio y violencia de género en México no han logrado reducir significativamente las tasas de violencia debido a la persistencia de la impunidad estructural.

Asimismo, autoras como Joan Scott (1996) consideran que el género debe analizarse como una categoría histórica de poder que organiza relaciones sociales y distribuciones desiguales de recursos y oportunidades.

Nancy Fraser (2008) sostiene que las políticas contemporáneas de igualdad requieren articular redistribución económica, reconocimiento cultural y representación política para alcanzar transformaciones estructurales sostenibles.

Finalmente, Marcela Lagarde (2006) destaca que la violencia feminicida en América Latina debe comprenderse como una manifestación extrema de desigualdad estructural, lo que exige respuestas estatales integrales y mecanismos institucionales sólidos.

El estudio de la institucionalidad de género se encuentra estrechamente vinculado con el feminismo de Estado, corriente teórica que analiza la incorporación de agendas feministas dentro de las estructuras gubernamentales. Desde esta perspectiva, los organismos estatales destinados a las políticas de igualdad funcionan

como intermediarios entre los movimientos feministas y el aparato burocrático.

El feminismo institucional sostiene que la existencia de agencias gubernamentales especializadas representa un indicador de democratización y reconocimiento estatal de las desigualdades de género. Sin embargo, diversos autores advierten que la mera existencia formal de estas instituciones no garantiza transformaciones profundas si carecen de presupuesto, autonomía política o capacidad de incidencia transversal.

Karolina Gilas señala que el neoinstitucionalismo feminista permite comprender cómo las instituciones reproducen relaciones de poder generizadas, incluso cuando incorporan discursos de igualdad. De esta forma, los mecanismos de adelanto deben analizarse no solamente desde su diseño jurídico, sino también desde sus prácticas, capacidades reales y articulaciones políticas.

Asimismo, organismos internacionales como ONU Mujeres identifican que los mecanismos para el adelanto de las mujeres enfrentan desafíos estructurales recurrentes en América Latina: marginalidad presupuestaria, inestabilidad administrativa, dependencia política y limitada transversalización.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo comparado sustentado en análisis documental, revisión bibliográfica y estudio de políticas públicas implementadas entre 2015 y 2025 en México y Argentina.

Se revisaron documentos de ONU Mujeres, CEPAL, legislación nacional, reformas institucionales, informes académicos y literatura

especializada sobre feminismo de Estado y políticas públicas de igualdad.

El análisis comparativo se estructuró en cuatro dimensiones: evolución institucional, capacidad normativa, incidencia política y limitaciones estructurales. La comparación permitió identificar convergencias y divergencias entre ambos modelos nacionales.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

México fortaleció significativamente su institucionalidad de género durante la última década. El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) se consolidó como el principal organismo rector de las políticas públicas orientadas a la igualdad sustantiva. Paralelamente, se fortalecieron mecanismos estatales y municipales para transversalizar la perspectiva de género.

Uno de los avances más relevantes fue la consolidación de la paridad política. Las reformas electorales impulsaron la participación de mujeres en cargos legislativos y ejecutivos, convirtiendo a México en uno de los países con mayor representación parlamentaria femenina en el mundo.

No obstante, el principal eje de las políticas públicas mexicanas se centró en la violencia feminicida. La implementación de la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres buscó establecer mecanismos extraordinarios de intervención estatal en entidades con altos índices de violencia. Diversos estudios señalaron limitaciones operativas, burocráticas y presupuestales que dificultaron sus resultados.

Argentina, por su parte, experimentó una profunda expansión de la agenda feminista institucional durante la última década. El movimiento “Ni Una Menos”, surgido en 2015,

transformó radicalmente el debate público sobre violencia de género y desigualdad estructural.

Uno de los hitos institucionales más importantes fue la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad en 2019, considerado un paso histórico dentro de la institucionalización estatal de las agendas feministas. Este ministerio permitió articular políticas nacionales relacionadas con violencia de género, diversidad sexual y autonomía económica.

Asimismo, Argentina avanzó en la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo en 2020, consolidando uno de los cambios normativos más relevantes de América Latina.

El análisis comparado permite identificar similitudes y diferencias relevantes entre ambos países. México presenta una institucionalidad más descentralizada y orientada al combate de la violencia extrema contra las mujeres, mientras que Argentina desarrolló una agenda más amplia vinculada con derechos sexuales, diversidad y autonomía económica.

Sin embargo, ambos países comparten problemas estructurales: insuficiencia presupuestaria, resistencias culturales, burocratización, dependencia política y fragilidad institucional ante cambios gubernamentales.

En ambos contextos, el movimiento feminista desempeñó un papel central como impulsor de reformas. La presión social, las movilizaciones masivas y la visibilización mediática fueron determinantes para consolidar avances institucionales.

Desde una perspectiva crítica, también resulta necesario reconocer que muchos mecanismos de adelanto continúan funcionando bajo lógicas burocráticas tradicionales que limitan la

participación efectiva de las mujeres en la toma de decisiones. La transversalización de género aún enfrenta resistencias dentro de las propias estructuras estatales.

Los mecanismos de adelanto para las mujeres representan una de las expresiones más importantes del proceso de democratización contemporánea en América Latina. Su existencia implica el reconocimiento estatal de las desigualdades históricas de género y la necesidad de diseñar políticas específicas orientadas a corregirlas.

Sin embargo, la institucionalización no necesariamente implica transformación estructural. La creación de organismos especializados puede coexistir con altos niveles de violencia, discriminación y exclusión. En México, las Alertas de Género evidencian esta contradicción: aunque constituyen instrumentos jurídicos relevantes, sus resultados concretos continúan siendo limitados debido a la impunidad y a las debilidades institucionales.

Por su parte, Argentina muestra cómo los avances normativos pueden verse amenazados por escenarios de polarización política y crisis económica. La permanencia de los derechos conquistados depende en gran medida de la capacidad organizativa de los movimientos feministas y de la estabilidad democrática.

La discusión permite concluir que los mecanismos de adelanto para las mujeres constituyen herramientas indispensables para la democratización estatal, aunque su eficacia depende de condiciones políticas, presupuestarias y sociales que exceden el diseño normativo formal.

La consolidación de políticas públicas orientadas a la igualdad de género en América Latina debe comprenderse como un proceso

histórico profundamente relacionado con la democratización del Estado, la presión de los movimientos feministas y la influencia de organismos internacionales.

En México y Argentina, los mecanismos de adelanto para las mujeres adquirieron relevancia política no solamente como estructuras administrativas, sino como espacios de disputa simbólica y transformación cultural. A pesar de los avances normativos, persisten desigualdades estructurales que afectan especialmente a mujeres indígenas, rurales, migrantes y pertenecientes a sectores empobrecidos.

Las políticas de transversalización de género continúan enfrentando resistencias burocráticas, limitaciones presupuestarias y tensiones ideológicas que dificultan su implementación efectiva. Desde una perspectiva comparada, ambos países muestran que la permanencia de los avances institucionales depende de la capacidad de articulación entre sociedad civil, academia y Estado.

Cuadro comparativo

Se integran los siguientes cuadros de análisis comparado.

Dimensión	México	Argentina
Institución rectora	INMUJERES	Ministerio de las Mujeres
Prioridad política	Violencia feminicida	Derechos integrales
Participación política	Paridad constitucional	Cuotas y paridad

Movimientos feministas	Fragmentados territorialmente	Alta articulación nacional
Obstáculos	Impunidad y violencia	Crisis económica

Los principales avances institucionales desarrollados en México durante la última década permiten observar una transformación significativa en materia de igualdad sustantiva, particularmente en participación política, derechos reproductivos y fortalecimiento normativo, como se observa en el siguiente cuadro comparativo.

Cuadro 1. Principales avances institucionales en México (2015-2025)

Área	Avances
Participación política	Consolidación de la paridad constitucional
Violencia de género	Expansión de Alertas de Género
Derechos reproductivos	Despenalización progresiva del aborto
Institucionalidad	Fortalecimiento del INMUJERES
Legislación	Reformas contra violencia política de género

En el caso argentino, las reformas institucionales impulsadas desde 2015 reflejan la creciente influencia del movimiento feminista en la construcción de políticas públicas nacionales orientadas a la protección integral de los derechos de las mujeres y diversidades.

Cuadro 2. Principales avances institucionales en Argentina (2015-2025)

Área	Avances
Institucionalidad	Creación del Ministerio de las Mujeres
Derechos reproductivos	Legalización del aborto
Violencia de género	Fortalecimiento de programas integrales
Participación política	Consolidación de cuotas y paridad
Movimientos feministas	Expansión de Ni Una Menos

El análisis comparado entre México y Argentina permite identificar convergencias y divergencias en la estructura institucional, prioridades políticas y obstáculos enfrentados por los mecanismos de adelanto para las mujeres, tal como se sintetiza en el siguiente cuadro.

Dimensión	México	Argentina
Organismo rector	INMUJERES	Ministerio de las Mujeres
Eje prioritario	Violencia feminicida	Derechos integrales y diversidad
Participación política	Alta paridad legislativa	Consolidación progresiva

Movilización feminista	Fragmentada territorialmente	Alta articulación nacional
Obstáculos principales	Violencia e impunidad	Crisis económica y polarización

CONCLUSIONES

El estudio comparado de México y Argentina permite concluir que la última década representó un periodo de expansión significativa de la institucionalidad de género en América Latina. Ambos países fortalecieron mecanismos estatales orientados al adelanto de las mujeres mediante reformas jurídicas, creación de organismos especializados y ampliación de derechos.

No obstante, los avances alcanzados conviven con profundas limitaciones estructurales. La persistencia de violencia de género, desigualdades económicas, resistencias culturales y fragilidad presupuestaria demuestra que la igualdad sustantiva continúa siendo una meta incompleta.

México avanzó principalmente en materia de paridad política y combate jurídico a la violencia feminicida, mientras que Argentina consolidó una agenda más amplia vinculada con derechos sexuales y diversidad.

Finalmente, puede afirmarse que los mecanismos de adelanto para las mujeres constituyen herramientas indispensables para la democratización estatal, aunque su eficacia depende de condiciones políticas, presupuestarias y sociales que exceden el diseño normativo formal.

Referencias

1. CEPAL. (2001). La institucionalidad de género en el Estado: nuevas perspectivas de análisis. Naciones Unidas.
2. Gilas, K. (2024). Género, instituciones y poder. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 69(251), 191-220.
3. Lopreite, D. (2021). Estado, instituciones y políticas públicas con enfoque de género. *Revista Estudios Sociales del Estado*, 7(14), 245-260.
4. ONU Mujeres. (2024). Mecanismos para el adelanto de las mujeres en América Latina y el Caribe.
5. Pateman, C. (1995). El contrato sexual. *Anthropos*.
6. Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Basil Blackwell.
7. Fraser, N. (2008). Escalas de justicia. *Herder*.
8. Lagarde, M. (2006). Del femicidio al feminicidio. *Desde el Jardín de Freud*, 6, 216-225.
9. MacKinnon, C. (1985). *Toward a Feminist Theory of the State*. Harvard University Press.
10. McBride, D., & Mazur, A. (1995). *Comparative State Feminism*. Sage Publications.
11. Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. Fondo de Cultura Económica.
12. Rodríguez Gustá, A. (2021). Feminismo de Estado y políticas públicas de igualdad de género en América Latina.
13. Bonder, G. (2023). La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina.



Protocolo de Actuación Institucional Frente al Acoso Escolar en Telesecundarias de Tabasco: un Análisis Socioeducativo y Normativo

Institutional Action Protocol Against School Bullying in Telesecundaries of Tabasco: a Socio-educational and Regulatory Analysis

Alberto Leyva Pérez^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2882-294X>

Karina Lizbeth Pérez Pérez²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3500-9213>

Tipo de artículo: Artículo original

¹ Lic. en Ccs. De la Educación. Egresado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Maestría en Educación. Egresado de la universidad Pedagógica Nacional y licenciado en Derecho, egresado del Centro de Estudios Superiores de Chiapas y pasante de doctorado en educación. Egresado del Centro Internacional de posgrado.

² Licenciada en educación primaria. Docente en primaria, maestrante en maestría en educación por competencias.

RESUMEN

El acoso escolar constituye una de las problemáticas socioeducativas más persistentes en el nivel de educación secundaria en México, particularmente en contextos rurales y semiurbanos. El presente artículo tiene como objetivo analizar la violencia escolar en telesecundarias del estado de Tabasco y proponer un protocolo de actuación institucional dirigido tanto a víctimas como a victimarios, desde un enfoque socioeducativo y normativo. La investigación se desarrolló bajo un paradigma sociocrítico con enfoque mixto.

Los resultados evidencian la ausencia de procedimientos estandarizados para la atención del acoso escolar y una limitada articulación entre el marco legal y la práctica educativa cotidiana.

Palabras clave: protocolo, acoso, acoso escolar, actuación institucional, educación.

ABSTRACT

Bullying constitutes one of the most persistent socio-educational problems at the secondary education level in Mexico, particularly in rural and semi-urban contexts. The objective of this article is to analyze school violence in tele-secondary schools in the state of Tabasco and to propose an institutional action protocol aimed at both victims and perpetrators, from a socio-educational and regulatory approach. The research was developed under a socio-critical paradigm with a mixed approach.

The results show the absence of standardized procedures for addressing bullying and a limited articulation between the legal framework and daily educational practice.

Keywords: protocol, harassment, bullying, institutional performance, education.

Fecha de recibido: 29 de septiembre de 2025

Fecha de aceptado: 03 de diciembre de 2025

Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

Licencia creative commons:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



INTRODUCCIÓN

La violencia escolar constituye uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos contemporáneos debido a su impacto sobre el aprendizaje, el bienestar socioemocional y la permanencia escolar de millones de estudiantes. Diversos organismos internacionales han advertido que el acoso entre pares trasciende el ámbito disciplinario para convertirse en un problema de salud pública, de derechos humanos y de calidad educativa, cuya atención requiere políticas institucionales integrales y sostenidas (UNESCO, 2019; UNICEF, 2021).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) estima que aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha experimentado alguna forma de violencia escolar durante su trayectoria educativa. Estas manifestaciones incluyen agresiones físicas, psicológicas, verbales, sexuales y, más recientemente, formas de violencia digital derivadas del uso intensivo de redes sociales y dispositivos electrónicos. Las consecuencias afectan no únicamente a las víctimas, sino también a los agresores, observadores, docentes y familias, deteriorando progresivamente el clima escolar y debilitando la función social de la escuela.

En México, la violencia escolar ha adquirido especial relevancia durante las últimas dos décadas debido al incremento de reportes relacionados con intimidación sistemática, exclusión social, ciberacoso y violencia de género en instituciones educativas de educación básica y media superior. Diversos estudios nacionales coinciden en señalar que, aunque existe un marco jurídico amplio para proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes, persisten

importantes dificultades para traducir dichas disposiciones legales en procedimientos institucionales eficaces dentro de las escuelas (Secretaría de Educación Pública, 2023; Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2022).

El fenómeno del acoso escolar no puede comprenderse exclusivamente desde la conducta individual de quienes participan directamente en los episodios de violencia. La literatura especializada sostiene que el bullying constituye un proceso relacional complejo influido por variables familiares, escolares, económicas, culturales y comunitarias que interactúan de manera permanente (Olweus, 1998; Espelage y Swearer, 2010). Desde esta perspectiva, las escuelas representan espacios donde convergen múltiples formas de desigualdad social que pueden favorecer relaciones asimétricas de poder cuando no existen mecanismos institucionales de prevención y regulación.

Las telesecundarias mexicanas constituyen una modalidad educativa particularmente relevante para comprender esta problemática. Desde su creación, han representado una estrategia para garantizar el acceso a la educación secundaria en comunidades rurales y localidades con limitada infraestructura educativa. No obstante, las características propias de estos contextos — dispersión geográfica, recursos limitados, menor disponibilidad de personal especializado y reducidas oportunidades de capacitación continua— generan condiciones particulares para la atención de los conflictos escolares.

En el estado de Tabasco, las telesecundarias desempeñan un papel fundamental en la cobertura educativa de comunidades rurales y semiurbanas. Sin embargo, múltiples planteles enfrentan problemáticas asociadas con violencia escolar, escasa participación familiar,

vulnerabilidad social, consumo de sustancias, violencia comunitaria y limitadas redes institucionales de apoyo. Estas circunstancias incrementan la complejidad del trabajo docente y evidencian la necesidad de contar con instrumentos claros que orienten la actuación institucional frente a situaciones de acoso escolar.

Desde una perspectiva sociológica, autores como Émile Durkheim sostienen que las conductas individuales no pueden explicarse al margen de las estructuras sociales que las producen y legitiman. La escuela constituye una institución encargada de transmitir normas, valores y mecanismos de integración social; cuando dichas funciones presentan debilidades, pueden surgir procesos de anomia que favorecen distintas expresiones de violencia. De forma complementaria, Paulo Freire plantea que toda práctica educativa implica relaciones de poder y que la construcción de ambientes democráticos constituye un requisito indispensable para la formación ciudadana y la transformación social.

En el ámbito específico del acoso escolar, las aportaciones de Dan Olweus establecieron las bases conceptuales para comprender el bullying como una conducta agresiva intencional, repetitiva y caracterizada por un desequilibrio de poder entre agresor y víctima. Posteriormente, investigaciones desarrolladas por Dorothy Espelage, Susan Swearer y otros especialistas ampliaron esta perspectiva al incorporar variables ecológicas, institucionales y comunitarias, demostrando que la violencia escolar responde a procesos complejos que requieren intervenciones integrales y sostenidas.

Bajo estas consideraciones, el presente estudio parte del supuesto de que la atención del acoso escolar no puede depender exclusivamente de decisiones individuales de docentes o directivos, sino que exige la construcción de protocolos

institucionales sustentados en evidencia científica, principios jurídicos y estrategias pedagógicas orientadas hacia la prevención, la intervención temprana y la reparación del daño. Desde esta perspectiva, el objetivo general consiste en analizar las manifestaciones del acoso escolar en telesecundarias del estado de Tabasco y proponer un protocolo institucional que fortalezca la convivencia escolar mediante acciones preventivas, restaurativas y de corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad.

Antecedentes y estado del conocimiento

Durante las dos últimas décadas, el acoso escolar ha dejado de considerarse un problema exclusivamente disciplinario para convertirse en un objeto de estudio prioritario en las ciencias de la educación, la psicología, la sociología y las políticas públicas. El interés internacional obedece a la evidencia acumulada respecto a sus efectos sobre la salud mental, el rendimiento académico, la permanencia escolar y la construcción de ambientes seguros para el aprendizaje.

Organismos internacionales han documentado que millones de estudiantes experimentan anualmente alguna forma de violencia en la escuela, situación que compromete el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Las investigaciones pioneras desarrolladas por Dan Olweus permitieron establecer una definición ampliamente aceptada del bullying, identificándolo como una conducta agresiva intencional, repetitiva y caracterizada por un desequilibrio de poder entre agresor y víctima. A partir de este planteamiento, múltiples estudios demostraron que el acoso escolar constituye un proceso relacional complejo, donde participan

activamente víctimas, agresores, observadores y la propia organización escolar. Esta perspectiva modificó profundamente las estrategias de intervención, desplazando modelos centrados exclusivamente en el castigo hacia enfoques preventivos e institucionales.

Posteriormente, autores como Espelage y Swearer ampliaron la comprensión del fenómeno mediante el modelo ecológico, señalando que las conductas violentas no pueden analizarse únicamente desde variables individuales. Factores familiares, escolares, comunitarios y culturales interactúan permanentemente favoreciendo o limitando la aparición del acoso escolar. Desde esta perspectiva, la prevención exige intervenciones simultáneas en diversos niveles del sistema educativo.

En América Latina, diversos estudios muestran que la violencia escolar presenta características particulares asociadas con la desigualdad social, la violencia comunitaria, las condiciones económicas y las limitaciones institucionales de los sistemas educativos. La escuela refleja, en buena medida, los conflictos presentes en la sociedad; por ello, las estrategias preventivas requieren una estrecha articulación entre políticas educativas, programas sociales y acciones comunitarias.

En México, la problemática del acoso escolar adquirió mayor visibilidad durante la última década como consecuencia del incremento en las denuncias presentadas por estudiantes y familias, así como por la incorporación de mecanismos institucionales de atención a la convivencia escolar impulsados por la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, las investigaciones nacionales coinciden en señalar que aún persisten importantes diferencias entre las entidades federativas respecto a la existencia de protocolos específicos, la capacitación del

personal docente y la coordinación interinstitucional para la atención de casos.

Particularmente en contextos rurales, como las telesecundarias del estado de Tabasco, las condiciones institucionales presentan desafíos adicionales derivados de la dispersión geográfica, la limitada disponibilidad de personal especializado y las dificultades para acceder oportunamente a servicios psicológicos, jurídicos y de trabajo social. Estas circunstancias incrementan la necesidad de fortalecer la capacidad institucional de las escuelas mediante instrumentos de actuación claramente definidos.

Un aspecto que adquiere creciente relevancia es la expansión del ciberbullying, favorecida por la masificación del acceso a teléfonos inteligentes y redes sociales entre adolescentes. A diferencia del acoso tradicional, la violencia digital elimina las barreras temporales y espaciales, permitiendo que las agresiones continúen fuera del horario escolar y alcancen una audiencia mucho más amplia. Diversos estudios internacionales advierten que esta modalidad incrementa significativamente los niveles de ansiedad, depresión, aislamiento social y riesgo de abandono escolar.

La UNESCO estima que aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha sufrido alguna forma de acoso escolar y que el ciberbullying afecta a un porcentaje creciente de adolescentes, especialmente conforme aumenta el uso cotidiano de plataformas digitales. Asimismo, identifica que las respuestas más eficaces son aquellas sustentadas en liderazgo institucional, marcos normativos sólidos, capacitación docente, participación estudiantil, colaboración con las familias y sistemas permanentes de monitoreo y evaluación.

Las revisiones sistemáticas sobre políticas públicas muestran que la existencia de protocolos escolares, por sí sola, no garantiza la disminución del bullying. Los programas con mejores resultados son aquellos que integran acciones preventivas continuas, formación docente, participación activa de estudiantes, intervención con familias y evaluación permanente de resultados.

En este contexto, la presente investigación busca aportar evidencia empírica sobre una modalidad educativa poco estudiada en México: las telesecundarias rurales y semiurbanas. La propuesta de un protocolo institucional pretende responder a una necesidad detectada tanto por docentes como por directivos, ofreciendo un instrumento operativo sustentado en evidencia científica, principios jurídicos y fundamentos pedagógicos que contribuya al fortalecimiento de la convivencia escolar y a la protección efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, al considerar que la violencia escolar constituye un fenómeno social cuya comprensión exige analizar las relaciones de poder, los procesos de socialización y las condiciones institucionales que favorecen o inhiben su reproducción dentro del contexto educativo (Freire, 2002; Habermas, 1987). Este paradigma permitió trascender una visión centrada exclusivamente en la conducta individual de víctimas y agresores para comprender el acoso escolar como una problemática compleja vinculada con factores culturales, familiares, escolares y comunitarios.

Se adoptó un enfoque metodológico mixto, integrando estrategias cuantitativas y cualitativas, debido a que la combinación de ambas perspectivas permite obtener una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

Mientras los procedimientos cuantitativos facilitaron identificar tendencias, frecuencias y patrones de comportamiento relacionados con la violencia escolar, el componente cualitativo hizo posible recuperar las experiencias, percepciones e interpretaciones de los distintos actores educativos involucrados. La complementariedad metodológica fortaleció la validez de los resultados mediante un proceso de triangulación de la información (Hernández Sampieri et al., 2014; Creswell y Plano Clark, 2018).

Diseño de la investigación

La investigación corresponde a un estudio de tipo descriptivo, analítico y propositivo. Es descriptivo porque caracteriza las principales formas de acoso escolar presentes en las telesecundarias participantes; analítico debido a que examina las relaciones entre los factores individuales, familiares e institucionales que intervienen en la aparición del fenómeno; y propositivo porque culmina con el diseño de un protocolo institucional orientado a mejorar los mecanismos de prevención, atención, seguimiento y evaluación de los casos de violencia escolar.

Asimismo, el estudio posee un diseño no experimental y de corte transversal, ya que las variables fueron observadas en su contexto natural sin manipulación deliberada por parte de los investigadores. La información fue recopilada durante un periodo específico, permitiendo obtener una radiografía de las condiciones

institucionales existentes al momento de la investigación.

Contexto del estudio

La investigación se desarrolló en telesecundarias ubicadas en diferentes municipios del estado de Tabasco. Estas instituciones representan una modalidad educativa estratégica para garantizar el acceso a la educación secundaria en comunidades rurales y semiurbanas, donde las condiciones geográficas, económicas y sociales presentan características particulares que influyen directamente en la dinámica escolar.

Las telesecundarias participantes comparten elementos comunes relacionados con la limitada disponibilidad de personal especializado para la atención socioemocional, restricciones presupuestales, grupos multigrado en algunos casos y una estrecha vinculación con comunidades donde persisten diversas problemáticas sociales, entre ellas violencia intrafamiliar, rezago educativo, pobreza y consumo de sustancias psicoactivas. Dichas condiciones configuran escenarios complejos que incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes y demandan respuestas institucionales diferenciadas.

Participantes

La población estuvo integrada por estudiantes, docentes, directivos y padres de familia pertenecientes a diversas telesecundarias del estado de Tabasco.

La selección de los participantes respondió a un criterio intencional, considerando la necesidad de incorporar las perspectivas de los principales actores que intervienen en la convivencia escolar. Este criterio permitió obtener información proveniente de distintos niveles de responsabilidad institucional y de experiencias

diferenciadas respecto al fenómeno del acoso escolar.

Los estudiantes aportaron información relacionada con las formas de violencia observadas, experimentadas o presenciadas dentro de la escuela; los docentes describieron las estrategias empleadas para atender los conflictos; los directivos expusieron los procedimientos administrativos utilizados para documentar los casos, mientras que los padres de familia permitieron conocer la percepción existente sobre la respuesta institucional y el acompañamiento brindado a sus hijos.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Con el propósito de garantizar una comprensión integral del fenómeno se utilizaron diversas técnicas de investigación.

La primera correspondió a la aplicación de cuestionarios estructurados dirigidos a estudiantes y docentes, diseñados para identificar la frecuencia de las conductas agresivas, los espacios donde ocurren con mayor incidencia, las formas predominantes de violencia y la percepción del clima escolar. Los cuestionarios incluyeron preguntas cerradas con escalas tipo Likert y reactivos de opción múltiple que facilitaron el procesamiento estadístico de la información.

Como complemento se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y padres de familia. Esta técnica permitió profundizar en aspectos que difícilmente pueden captarse mediante instrumentos cuantitativos, tales como las experiencias personales, los criterios utilizados para intervenir ante situaciones de violencia, las dificultades institucionales y las necesidades de capacitación detectadas por los propios actores educativos.

Paralelamente se desarrolló un proceso de observación participante durante actividades escolares, prestando especial atención a las formas de interacción entre estudiantes, los mecanismos disciplinarios implementados por el personal docente y la manera en que la comunidad escolar resolvía los conflictos cotidianos.

Finalmente, se efectuó un análisis documental del marco jurídico aplicable, revisando la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, los protocolos emitidos por diversas entidades federativas, así como documentos elaborados por la UNESCO, UNICEF y la Secretaría de Educación Pública relacionados con la convivencia escolar y la prevención de la violencia.

Validez y confiabilidad

Con el propósito de fortalecer la calidad metodológica del estudio se implementaron diversas estrategias de validación. Los instrumentos fueron sometidos previamente a juicio de expertos en investigación educativa y convivencia escolar, quienes evaluaron la pertinencia de los reactivos, la claridad conceptual y la congruencia con los objetivos de la investigación.

Posteriormente se realizó una aplicación piloto que permitió identificar problemas de comprensión y realizar ajustes en la redacción de algunos reactivos antes de la aplicación definitiva.

La confiabilidad de los cuestionarios se verificó mediante procedimientos estadísticos apropiados para instrumentos de medición educativa, obteniéndose niveles satisfactorios de

consistencia interna, lo que permitió utilizar los datos para el análisis posterior.

La credibilidad del componente cualitativo se fortaleció mediante triangulación metodológica, contrastando la información obtenida en entrevistas, observaciones, cuestionarios y análisis documental. Este procedimiento permitió corroborar la consistencia de los hallazgos desde diferentes fuentes de información, reduciendo posibles sesgos derivados del uso de una única técnica.

Procedimiento

El desarrollo de la investigación comprendió cinco etapas sucesivas.

En la primera se efectuó una revisión sistemática de literatura especializada sobre violencia escolar, acoso entre pares, convivencia escolar y protocolos institucionales publicados en revistas científicas nacionales e internacionales.

La segunda etapa consistió en la elaboración, validación y pilotaje de los instrumentos de investigación.

Durante la tercera fase se realizó el trabajo de campo mediante la aplicación de cuestionarios, entrevistas y observaciones en las instituciones participantes.

La cuarta etapa estuvo dedicada al procesamiento y análisis de la información cuantitativa y cualitativa. Los datos numéricos fueron organizados mediante estadística descriptiva, mientras que la información obtenida en entrevistas fue codificada y organizada en categorías temáticas relacionadas con prevención, intervención institucional, factores familiares, convivencia escolar y percepción del acoso.

Finalmente, con base en la integración de todos los resultados obtenidos, se diseñó un protocolo institucional de actuación orientado a establecer procedimientos homogéneos para la prevención, detección, atención, canalización, seguimiento y evaluación de casos de acoso escolar en telesecundarias.

Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios éticos establecidos para estudios con población escolar. La participación de estudiantes, docentes y padres de familia fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado correspondiente. Se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes y el uso exclusivamente académico de los datos recopilados.

Asimismo, el estudio se desarrolló bajo los principios de respeto a la dignidad humana, beneficencia, no maleficencia y justicia, procurando que los resultados obtenidos contribuyan al fortalecimiento de políticas institucionales orientadas a garantizar ambientes escolares seguros, inclusivos y libres de violencia.

RESULTADOS

El análisis de la información recopilada permitió identificar que el acoso escolar constituye una problemática presente en las telesecundarias participantes, aunque con manifestaciones diferenciadas según el contexto social, la organización institucional y las características de la comunidad educativa. Si bien todos los planteles reportaron acciones orientadas a favorecer la convivencia escolar, los mecanismos implementados mostraron importantes diferencias en cuanto a su formalización, continuidad y eficacia.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la ausencia de protocolos institucionales homologados para la atención de casos de violencia escolar. En la mayoría de las escuelas, las intervenciones dependían de la experiencia personal de los directivos o de los docentes responsables del grupo, generando respuestas heterogéneas ante situaciones similares. Esta falta de estandarización ocasiona incertidumbre tanto para el personal educativo como para las familias, dificultando el seguimiento sistemático de los casos y limitando la evaluación de las acciones implementadas.

Los cuestionarios aplicados evidenciaron que las formas de violencia más frecuentes corresponden a agresiones verbales y psicológicas. Los insultos, burlas reiteradas, apodosos ofensivos, exclusión social y difusión de rumores fueron identificados por estudiantes y docentes como conductas habituales dentro de la dinámica escolar cotidiana. Aunque las agresiones físicas aparecieron con menor frecuencia, cuando ocurrían generaban consecuencias de mayor gravedad debido a la posibilidad de lesiones, conflictos familiares y procedimientos disciplinarios.

Asimismo, el estudio permitió identificar un incremento sostenido del ciberbullying. Diversos participantes señalaron que las agresiones iniciadas dentro de la escuela continúan posteriormente mediante redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea y plataformas digitales. Esta continuidad entre los espacios físicos y virtuales amplifica el impacto emocional sobre las víctimas y dificulta la intervención institucional, ya que buena parte de los hechos ocurre fuera del horario escolar.

Características de las víctimas

El análisis de la información cualitativa permitió identificar algunos rasgos recurrentes en los estudiantes que reportaron haber sido víctimas de acoso escolar.

Entre las características observadas destacan:

- dificultades para establecer relaciones sociales estables;
- baja autoestima y autoconcepto negativo;
- elevados niveles de ansiedad frente a actividades grupales;
- disminución progresiva del rendimiento académico;
- incremento del ausentismo escolar;
- temor para informar los hechos a docentes o familiares;
- aislamiento durante recreos y actividades colectivas.

No obstante, los resultados también muestran que ninguna característica individual explica por sí misma la condición de víctima. La violencia escolar responde a procesos relacionales complejos donde intervienen factores individuales, familiares, escolares y sociales.

Características de los estudiantes agresores

En relación con quienes ejercen conductas de intimidación, los resultados evidencian una diversidad importante de perfiles. Si bien algunos estudiantes presentan comportamientos impulsivos y escaso control emocional, otros manifiestan habilidades de liderazgo que utilizan para ejercer influencia negativa sobre sus compañeros.

Entre los rasgos identificados destacan:

impulsividad;

baja tolerancia a la frustración;

búsqueda constante de reconocimiento dentro del grupo;

normalización del uso de la violencia como mecanismo para resolver conflictos;

antecedentes de violencia familiar o comunitaria;

limitada capacidad para reconocer las consecuencias de sus acciones.

Cuadro 1. Características comparativas de víctimas y victimarios

Dimensión	Víctimas	Victimarios
Rasgos psicosociales	Baja autoestima, ansiedad, aislamiento	Impulsividad, conductas agresivas
Contexto familiar	Sobrepotección o desatención	Violencia intrafamiliar
Conducta escolar	Bajo rendimiento, ausentismo	Indisciplina, liderazgo negativo

Cuadro 2. Tipos de violencia escolar identificados

Tipo de violencia	Manifestaciones
Física	Golpes, empujones
Psicológica	Amenazas, intimidación
Verbal	Insultos, burlas
Ciberbullying	Difamación en redes sociales

Influencia del contexto familiar

Los datos obtenidos muestran que la familia representa uno de los factores más significativos para comprender tanto la vulnerabilidad de las víctimas como el comportamiento de los agresores.

Los docentes entrevistados señalaron que una proporción considerable de estudiantes involucrados en situaciones de acoso proviene de contextos caracterizados por:

- violencia intrafamiliar;
- separación conflictiva de los padres;
- supervisión insuficiente;
- dificultades económicas;
- consumo problemático de alcohol u otras sustancias dentro del entorno familiar;
- escasa comunicación entre adultos y adolescentes.

De igual manera, algunos casos reflejaron situaciones de sobreprotección que limitaban el desarrollo de habilidades socioemocionales para afrontar conflictos cotidianos.

Percepción del profesorado

El profesorado reconoce que el acoso escolar constituye una problemática creciente dentro de las telesecundarias. Sin embargo, la mayoría manifestó sentirse insuficientemente preparada para intervenir en situaciones complejas de violencia escolar.

Entre las principales necesidades expresadas destacan:

- capacitación especializada;
- asesoría jurídica;
- protocolos institucionales claros;
- acompañamiento psicológico;

- mecanismos ágiles de canalización interinstitucional.

Diversos docentes señalaron que frecuentemente deben resolver conflictos sin contar con lineamientos específicos, lo cual incrementa la incertidumbre respecto a las decisiones adoptadas y genera temor ante posibles inconformidades de madres y padres de familia.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos permiten confirmar que el acoso escolar constituye un fenómeno complejo cuya comprensión trasciende los comportamientos individuales de víctimas y agresores. La evidencia obtenida durante la investigación muestra que las manifestaciones de violencia identificadas en las telesecundarias de Tabasco responden a una interacción permanente entre factores personales, familiares, institucionales y socioculturales.

Esta perspectiva coincide con el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979), quien sostiene que el desarrollo humano está condicionado por la interacción entre diversos sistemas sociales que influyen simultáneamente sobre la conducta de los individuos.

Desde esta perspectiva, la escuela no puede entenderse como un espacio aislado de la realidad social. Las prácticas de violencia observadas representan expresiones de procesos de socialización contruidos fuera del ámbito escolar y posteriormente reproducidos dentro de la comunidad educativa.

Diversas investigaciones han documentado que la exposición temprana a ambientes caracterizados por violencia familiar, exclusión social o modelos autoritarios incrementa significativamente la probabilidad de desarrollar

conductas agresivas durante la adolescencia (Espelage y Swearer, 2010; UNESCO, 2019).

Uno de los principales aportes del presente estudio consiste en evidenciar que la ausencia de protocolos institucionales constituye un factor que favorece respuestas improvisadas frente a situaciones de acoso escolar. Aunque la mayoría de los docentes manifiesta compromiso con la protección de los estudiantes, la falta de procedimientos claramente definidos genera diferencias importantes en la manera de intervenir ante conflictos semejantes.

Diversos autores coinciden en señalar que la eficacia de las estrategias de convivencia escolar depende menos de la severidad de las sanciones y más de la capacidad institucional para establecer procedimientos permanentes de prevención, intervención temprana y reconstrucción de las relaciones sociales (Olweus, 1998; Ortega Ruiz, 2017). En este sentido, los resultados obtenidos respaldan la necesidad de transitar desde modelos reactivos hacia esquemas preventivos sustentados en la participación de toda la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió analizar el acoso escolar en telesecundarias del estado de Tabasco desde una perspectiva socioeducativa y normativa, evidenciando que se trata de un fenómeno complejo cuya explicación rebasa el ámbito estrictamente individual para situarse en la interacción de factores personales, familiares, escolares, comunitarios e institucionales.

En consecuencia, las respuestas centradas únicamente en la sanción disciplinaria resultan insuficientes para modificar las condiciones que favorecen la permanencia de la violencia dentro de las escuelas.

Los resultados obtenidos permiten concluir que uno de los principales desafíos identificados en las instituciones participantes es la ausencia de procedimientos homogéneos para la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de acoso escolar.

Aunque docentes y directivos manifiestan un compromiso evidente con la protección de los estudiantes, las intervenciones continúan dependiendo, en gran medida, de la experiencia personal, del criterio individual y de los recursos disponibles en cada plantel. Esta situación genera diferencias importantes en la atención de problemáticas semejantes y limita la consolidación de una política institucional de convivencia escolar.

Asimismo, la investigación confirma que el acoso escolar constituye una manifestación de relaciones de poder construidas socialmente, las cuales se fortalecen cuando las instituciones educativas carecen de mecanismos preventivos permanentes. Las agresiones verbales, psicológicas, físicas y digitales identificadas durante el estudio no representan hechos aislados, sino expresiones de dinámicas sociales que reflejan desigualdades, deficiencias en la formación socioemocional y debilidades en los procesos de integración comunitaria.

Otro aspecto relevante consiste en reconocer que tanto víctimas como agresores requieren atención institucional especializada. Tradicionalmente, muchas estrategias escolares han concentrado sus esfuerzos exclusivamente en proteger a la víctima o sancionar al agresor; sin embargo, la evidencia científica muestra que ambos actores presentan necesidades diferenciadas de acompañamiento psicológico, educativo y familiar.

La protección integral de las víctimas debe complementarse con procesos de intervención dirigidos a modificar las conductas agresivas, fortalecer habilidades socioemocionales y evitar la reincidencia.

De igual manera, la investigación permitió identificar que el profesorado representa uno de los actores fundamentales para la prevención del acoso escolar. No obstante, diversos participantes señalaron la necesidad de fortalecer su formación mediante programas permanentes de actualización relacionados con mediación escolar, resolución pacífica de conflictos, disciplina restaurativa, derechos humanos, educación socioemocional y atención del ciberbullying. La capacitación continua debe entenderse como una inversión institucional orientada a mejorar la calidad educativa y no únicamente como una estrategia administrativa.

En cuanto al papel de las familias, los resultados evidencian que la corresponsabilidad constituye un elemento indispensable para el éxito de cualquier política de convivencia escolar. La escuela, por sí sola, difícilmente puede modificar dinámicas sociales complejas que se originan fuera del contexto educativo. Por ello, resulta indispensable fortalecer mecanismos permanentes de comunicación entre docentes, madres, padres y tutores, favoreciendo procesos compartidos de formación en habilidades parentales, cultura de paz, uso responsable de tecnologías digitales y prevención de la violencia.

Uno de los aportes centrales de este trabajo consiste en la elaboración de un Protocolo de Actuación Institucional frente al Acoso Escolar, diseñado específicamente para responder a las características organizacionales de las telesecundarias del estado de Tabasco.

A diferencia de otros instrumentos orientados únicamente a la atención de incidentes, la propuesta incorpora acciones preventivas, mecanismos de detección temprana, procedimientos diferenciados para víctimas y agresores, rutas de canalización interinstitucional, seguimiento sistemático y evaluación continua de resultados. Esta perspectiva integral favorece la consolidación de una cultura institucional basada en la prevención y no exclusivamente en la reacción ante los conflictos.

Referencias

1. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
2. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage.
3. Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86–93.
4. Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). *A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention*. Routledge.
5. Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
6. Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654.

7. Morrison, B. (2007). Restoring Safe School Communities. Federation Press.
8. OECD. (2022). PISA 2022 Results. OECD Publishing.
9. Olweus, D. (1998). Bullying at School. Blackwell.
10. Ortega Ruiz, R. (2017). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Graó.
11. Secretaría de Educación Pública. (2023). Estrategia Nacional para la Convivencia Escolar.
12. UNICEF. (2021). Violence against Children: Global Status Report.
13. UNESCO. (2019). Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying. UNESCO Publishing.
14. UNESCO. (2023). Prevention of Violence and Bullying in School.